ТИIP

îreôry ■*· «<“■■·■ neh IЙ.I6 Pi г'ICй

I_β 1631 Ő294 2008

Seria NCTE Theory and Research into Practice (TRIP) prezintă volume de lucrări menite să ofere publicului profesorilor o bază teoretică solidă într-o anumită disciplină în domeniul artelor limbii engleze, expunere la cercetările pertinente din acea zonă și o serie de practică. -modele orientate, concepute pentru a stimula aplicarea bazată pe teorie în propria clasă a cititorului.

Volumele din serie

Teoria genurilor: Teaching, Writing, and Being (2008), Deborah Dean

Schimbarea codurilor: predarea limbii engleze standard în clasele urbane (2006), Rebecca S. Wheeler și Rachel Swords

Computers in the Writing Classroom (2002), Davo Moeller

Coautorarea în clasă: crearea unui mediu pentru o colaborare eficientă (1997), Helen Dale

Dincolo de eticheta „SP”: Îmbunătățirea ortografiei scriitorilor cu dizabilități de învățare (1992), Patricia J. McAlexander, Ann B. Dobie și Noel Gregg

Runde de iluminare: Predarea literaturii războiului din Vietnam (1992), Larry R. Johannessen

Enhancing Aesthetic Reading and Response (1991), Philip M. Anderson și Gregory Rubano

Expresii: Inteligențe multiple în clasa de engleză (1991), Peter Smagorinsky

Deblocarea limbajului lui Shakespeare: Ajutor pentru profesor și student (1988), Randal Robinson

Explorations: Introductory Activities for Literature and Composition, 7-12 (1987), Peter Smagorinsky, Tom McCann și Stephen Kern

Scriind despre literatură (1984), Elizabeth Kahn, Carolyn Calhoun Walter și Larry R, Johannessen

Questioning: A Patii to Criticai Thinking (1983), Leila Christenbury și Patricia P. Kelly

Proiectarea și secvențierea activităților de prescriere (1982), Larry R. Johannessen, Elizabeth A. Kahn și Carolyn Calhoun Walter

Learning to Speli (1981), Richard E. Hodges

Teoria genurilor

Predarea, scrierea și ființa

Deborah Dean

Universitatea Brigham Young

Consiliul National al Profesorilor de Limba Engleza

1111 W. Kenyon Road, Urbana, Illinois 61801-1096

Editor personal; Becky Standard

Design interior: Doug Burnett

Design coperta: Pat Mayer

Număr de stoc NCTE: 18412

Datele de catalogare în publicație ale Bibliotecii Congresului

Dean, Deborah, 1952-

Teoria genurilor: predare, scriere și ființă / Deborali Dean.

p. cm. — (Teorie și cercetare în practică (IRIP))

Include referințe bibliografice.

ISBN 978-0-8141-1841-2 ((pbk.))

1 Limba engleză—Compunere și exerciții—Studiu și predare (Secundar) 2. Forma literară—Studiu și predare (Secundar) 3. Redactarea rapoartelor—Studiu și predare (Secundar) I. Titlu.

LB1631.D294 2008

808'.0420712—dc22

2007050447

Cuprins

Mulțumiri

În primul rând, și întotdeauna, un mulțumesc stridenților mei. Pentru că contau, am simțit că trebuie să învăț modalități mai bune de a preda scrisul și mi-am găsit drumul către subiectul acestui cârlig. Mulțumesc prietenilor al căror sprijin de-a lungul anilor a făcut o mare diferență: în special lui Don Newton, care m-a ajutat să câștig încrederea de a fi într-un loc în care aș putea scrie această carte și Leslie Perry, care m-a menținut pe drumul cel bun, ajutându-mă să iau am grijă de lucrurile din viața reală când credeam că nu am suficient timp. Îi datorez recunoștință Universității Brigham Young pentru timpul acordat pentru a începe acest proiect și lui Kurt Austin pentru că a văzut posibilități într-o propunere și un proiect preliminar. Comentariile și sugestiile recenzenților m-au ajutat să văd modalități de a îmbunătăți manuscrisul – le apreciez foarte mult pe toate. Mulțumiri speciale lui Penny Bird, care nu a renunțat chiar și după ce schițele repetate nu și-a făcut treaba; întrebările ei au fost de neprețuit pentru a mă ajuta să văd cum să-mi remodelez abordarea. Și, ca întotdeauna, lui David.

Teorie

Nu se scrie sau se vorbește niciodată în gol.

1 De ce să studiezi teoria genurilor?

Un prieten m-a întrebat: „De ce merită explorată teoria genurilor?” Buna intrebare. Cred că este pentru că teoria genurilor poate aborda multe dintre problemele și provocările pe care le întâmpinăm atunci când predăm scrisul studenților din gimnaziu. Teoria genurilor se bazează pe ideea că scrisul este social și că răspunde la situații; în consecință, scrisul nu este același pentru fiecare persoană sau pentru fiecare situație. Teoria genurilor este „dezordonată” și „complexă”, ca să folosesc cuvintele lui Amy Devitt, și asta o face greu de definit – dar, pentru mine, oferă răspunsuri care mă ajută să-mi îmbunătățesc instruirea și scrierea elevilor (Writing 219). Aceste răspunsuri fac să merite mizeria și complexitatea.

Deci, care sunt beneficiile utilizării teoriei genurilor la clasă? Pentru început, teoria genurilor abordează unele aspecte ale procesului de scriere care sunt lăsate în afara multor săli de clasă. Abordarea procesului de scriere este menită să ajute studenții să imite procedurile scriitorilor mai experimentați și, astfel, să-și îmbunătățească producția scrisă. Din păcate, nu întotdeauna face asta. În urmă cu peste douăzeci de ani, Arthur N. Applebee a anticipat o problemă potențială când a observat că „în multe săli de clasă excelente, diferitele activități procesuale au fost separate de scopurile pe care trebuiau să le servească. În studiile originale ale scriitorilor individuali, multitudinea tehnicile specifice pe care scriitorii le-au folosit pentru a le ajuta în planificarea, revizuirea sau editarea erau strategii sau rutine pe care le-au orchestrat pentru a rezolva anumite probleme. Alegerea strategiilor adecvate a fost condusă de sarcina în cauză – nu de un concept generalizat al „ procesul de scriere” pe care scriitorii l-au folosit în toate contextele” (102). Uneori, acele părți ale procesului atașate inițial unor situații și scopuri specifice sunt predate sau percepute ca pași de rutină executați pentru toate situațiile de scriere.

Spre deosebire de acest proces „generalizat” pe care îl vedem uneori implementat în sălile de clasă, Mary Jo Reiff își descrie procesul în timp ce și-a scris pedagogia! răspuns la capitolele precedente de teorie ale colecției editate Relații, locații, poziții: Teoria compoziției pentru profesorii de scris. Printre altele, ea a comparat genul pe care i s-a cerut să-l scrie cu cele pe care le cunoștea și apoi a găsit asemănări; a pus întrebări despre rolul ei și despre acțiunile pe care urma să le realizeze capitolul ei; ea „a căutat cotizații despre modul în care misiunea a localizat-o într-o situație

și i-a oferit [i] mijloacele retorice pentru a acționa în acea situație"; și ea s-a situat în contextul mai larg al culturii ("Moving" 157). În esență, ea a modelat procedurile pe care scriitorii de succes

le urmează ori de câte ori sunt solicitați sau au nevoie. să acţioneze prin scriere: ei adaptează procesul de scriere pentru scopurile specifice aflate la îndemână—şi acestea includ luarea în considerare a aspectelor sociale ale scrisului.Teoria genurilor îngraşă ideea procesului de scriere, o diferenţiază din aparenţa sa uneori slabă în secundar. O idee mai completă a procesului — inclusiv introducerea unor considerații sociale — poate duce la succesul elevilor în scris.

O înțelegere a teoriei genurilor este deosebit de utilă pentru scriitori în timpul inventării și revizuirii, deoarece cunoașterea genurilor ne ajută să ne poziționăm și să luăm în considerare așteptările cititorilor. Când vreau să scriu o scrisoare prietenului meu, știu imediat că nu va trebui să explic tot ce spun sau chiar să folosesc propoziții complete. Nu o să-mi fac griji în privința revizuirii — probabil nici măcar nu voi reciti ceea ce scriu. În schimb, când am scris o scrisoare de plângere către o companie mare, m-am gândit mult timp la poziția mea de client și la numărul de oameni care ar putea citi scrisoarea mea înainte de a ajunge în mâinile cuiva care ar putea oferi satisfacția . Am vrut. Am selectat detalii adecvate din experiența mea și am fost conștient de tonul pe care îl foloseam, deoarece voiam să fiu luat în serios. Am pus mai multe persoane să citească schițele scrisorii și să-mi dea sugestii pentru revizuire înainte să o trimit în cele din urmă prin poștă. Cunoașterea genului scrisorilor de plângere m-a ajutat să știu de unde să încep să scriu și la ce considerente să mă gândesc atunci când am revizuit. Cunoașterea genurilor oferă tuturor scriitorilor o „conștientizare metaretorică" (Horning 261) care le permite să facă alegeri eficiente pe tot parcursul procesului de scriere.

Înțelegerea mai deplină a proceselor de scriere care provine din teoria genurilor conduce, de asemenea, la o soluție mai bună pentru dicotomia produs/proces evidentă în unele săli de clasă. Când este în mod clar conectat la situație, elevii nu văd procesul, deoarece o serie de profesori de producție le cer să completeze în plus față de lucrarea care le-a fost repartizată inițial. Ei nu văd scrierea liberă sau revizuirea ca pe un plus - și nu ar trebui să fie înclinați să mâzgălească pe o parte a schiței finale doar pentru a face să pară ca și cum ar fi fost revizuită. Atunci când fiecare produs este în mod evident parte a procesului, provocările de a-i determina pe elevi să treacă prin acel proces se diminuează. Legăturile dintre ceea ce fac scriitorii pentru a crea texte și succesul acestor texte în îndeplinirea scopurilor lor în situații specifice arată valoarea alegerilor făcute în timpul procesului de scriere. Teoria genurilor leagă procesul și produsul în moduri cheie.

Teoria genurilor provoacă, de asemenea, presupunerile elevilor că scrierea bună este întotdeauna aceeași, că situația, scopul, publicul și relațiile nu au un impact asupra scrisului de succes. Uneori elevii cred că fie profesorii păstrează pentru ei înșiși secretul scrisului bun, fie că unii profesori (cei care le dau note mari la scris) sunt singurii care recunosc scrisul bun. Teoria genurilor încurajează „ideea că scriitorii buni se adaptează bine de la un loc de acțiune de gen la

altul” (Bawarshi, Gen 156; sublinierea). O scriere bună depinde de context – iar scriitorii buni sunt cei care știu asta. Charles Bazerman subliniază că gândirea la genuri – la situațiile asociate acestora și la acțiunile desfășurate de acestea – îi poate ajuta pe elevi „să înțeleagă când textele aparent bine scrise merg prost, când acele texte nu fac ceea ce trebuie să facă” („Fapte de vorbire” 311). Atunci când elevii cred că există o singură modalitate „corectă” de a scrie, teoria genurilor îi poate ajuta să înțeleagă necesitatea de a adapta scrisul la situații și problemele care ar putea apărea dacă aleg să nu se adapteze.

Cunoașterea genului face, de asemenea, legături importante pentru elevi între citit și scris. Sunny Hyon spune că genul „este primul element care modelează interpretarea unui text de către cititori, ghidându-le așteptările cu privire la subiectele textului și comentariul autorului asupra subiectului respectiv” (123). Astfel, când tinerii studenți văd coperta cărții Jurnalul unui vierme (Cronin), cu imaginea ei a unui vierme într-o șapcă roșie și mânuind un creion în timp ce stă pe un capac de sticlă (dacă știu cărțile cu imagini la fel) , se poziționează în consecință: își suspendă neîncrederea, așteptând ca un vierme să fie personificat, să-și spună zilele și să arate personalitate. Ei nu se așteaptă la o carte științifică plină de fapte despre viermi. Într-un exemplu invers, când studenților mei li s-a atribuit un articol despre teoria genurilor, inițial au avut multe dificultăți cu el. Nu știau cum să se poziționeze ca cititori, deoarece nu cunoșteau conversația din care face parte articolul. Treaba mea era să-i orientez către situația academică la care răspundea articolul. Deoarece genul conectează citirea și scrierea, JL Lemke susține că „genul este potențial marea temă unificatoare a curriculum-ului artelor limbajului... Ne permite să-i învățăm pe studenți despre așteptările cititorilor și despre strategiile scriitorilor” (4). De fapt, Richard M. Coe afirmă că genul „epitomizează” modalitățile importante prin care profesorii pot conecta lectura și scrierea în clasă, deoarece ambele sunt procese sociale și participă la acțiuni sociale („Predarea” 159). Teoria genurilor, prin urmare, poate ajuta studenții să reușească atât ca cititori, cât și ca scriitori.

Testarea este o altă problemă de clasă pe care o poate aborda teoria genurilor. Când profesorii simt că presiunea de a reuși pe mize mari standardizate

testele încurajează o viziune limitată asupra scrisului în rândul studenților lor, teoria genurilor poate aduce înapoi o perspectivă adecvată. Dacă, după cum susține Carolyn R. Miller, „genurile servesc ca chei pentru înțelegerea modului de participare la acțiunile unei comunități” („Genul” 165), atunci ele sunt, de asemenea, chei pentru înțelegerea situațiilor de testare și a modului în care acestea diferă de alte acțiuni de scriere. . Coe susține că „înțelegerea genului îi va ajuta pe studenți să devină scriitori versatili, capabili să se adapteze la marea varietate de tipuri de sarcini de scriere pe care probabil le vor întâlni în viața lor” („New Rhetoric” 200). Această adaptabilitate înseamnă că vor fi mai capabili să separe așteptările

scrise ale unui test standardizat de cele ale, de exemplu, un eseu de intrare la facultate. Deoarece elevii au uneori impresia că „trecerea testului" trebuie să însemne că sunt scriitori „buni", o abordare de gen este neprețuită. Îi poate ajuta pe profesori să clarifice pentru elevi că tipul de scriere apreciat la teste reprezintă o perspectivă limitată a ceea ce contează ca scriere eficientă.

Presiunea testării poate limita, de asemenea, viziunea profesorilor asupra predării scrisului. Profesorii nu pot ignora nevoia elevilor de a scrie pentru astfel de situații, dar David Russell oferă o analogie eficientă pentru a le reaminti profesorilor că teoria genurilor abordează și această situație de pregătire a testelor. El explică că unii oameni pot fi pricepuți la manipularea mingii într-un joc (tenis de masă, de exemplu), dar stingheri cu o minge de aceeași mărime într-un alt joc (jocuri, de exemplu). Russell concluzionează că „nu există nicio abilitate autonomă, generalizabilă, numită utilizarea cauțiunii sau gestionarea cauțiunii, care să poată fi învățată și apoi aplicată tuturor jocurilor de cauțiune" (57). Când întreabă: „Cum se poate preda abilitățile de folosire a mingii, dacă nu îi învață și pe elevi jocurile, pentru că abilitățile își au motivul și sensul doar în ceea ce privește un anumit joc sau jocuri care le folosesc?"(58), profesorii ar trebui să audă. : Cum putem preda scrisul ca o abilitate discreta fara a o lega de situatia in care se afla? Cu o abordare de gen, îi putem învăța pe elevi că valorile scrisului într-o situație (testare) sunt unice pentru acea situație și nu neapărat apreciate în același mod în alte situații de scris sau în alte scopuri: „Ori se evaluează întotdeauna eficacitatea cauțiunii. folosirea într-un anumit joc, nu în general" (59). Cu această perspectivă din teoria genurilor, profesorii pot pregăti elevii să reușească la teste fără a abandona bunele practici. Testarea este doar un „joc" al scrisului.

Cunoașterea genurilor contribuie, de asemenea, la alfabetizarea critică, deoarece îi ajută pe elevi să spună ceea ce vor să spună într-o situație și să înțeleagă implicațiile acestui lucru. În cartea sa Writing Genres, Devitt propune că consecințele rezistenței așteptărilor generice ar putea depinde de „statutul în societate al individului care încalcă convenția... După ce a stabilit apartenența la un grup, un scriitor poate încălca așteptările cu consecințe mai puțin grave, deși chiar

atunci consecințele sunt imprevizibile" (86). Odată ce elevii înțeleg aspectele sociale ale genurilor, înțeleg că genurile poartă așteptări pentru a acționa în anumite moduri, ei pot începe să ia în considerare implicațiile alegerii de a urma sau de a rezista așteptărilor asociate cu acele situații. Când elevii se împotrivesc așteptărilor generice – când utilizarea lor a limbajului informativ într-o scrisoare de scuze adresată directorului sugerează că sunt colegi în loc să lucreze într-o relație care are un nivel inegal de autoritate – vor exista consecințe. clar această situație. Cu toate acestea, Devitt observă, de asemenea, că „a se conforma acestor așteptări implică și consecințe, bune și rele" („Genul" 46). Elevii care știu că genurile sunt mai mult decât forme, că reprezintă moduri de a fi și de a acționa în lumea, sunt mai

capabili să aleagă rezistența sau conformitatea – și consecințele rezultate – mai eficient.

În prezent, profesorii caută modalități mai eficiente de a aborda scrisul multimedia în cursurile lor. Teoria genurilor oferă o bază solidă pentru o astfel de instruire, mai ales într-un moment în care mulți profesori tratează diferite mijloace media pur și simplu ca forme sau trucuri tehnologice, fără a ține cont de situație, context, strategii retorice sau acțiune socială. Kevin Brooks face un argument puternic pentru modul în care pedagogia bazată pe gen poate fi o modalitate importantă de abordare a proiectelor multimedia de predare, a scrierii pe Web și a hipertextelor. Deoarece, spune el, studenții cunosc genurile online, familiaritatea lor ar trebui să servească drept „puncte de ghidare", „ar trebui să fie în centrul unei pedagogii hipertext bazate pe gen" (342). El sugerează „să le facă pe elevi să înțeleagă că toate textele, inclusiv hipertextele, sunt înrădăcinate în unul sau mai multe genuri" (343). Elevii care înțeleg genurile și conexiunea lor cu contextul și situația vor fi mai capabili să se adapteze la provocările scrisului pe mai multe medii. De asemenea, deoarece „o tendință puternică în producția de hipertext pare a fi estomparea genurilor sau crearea de genuri hibride" (343-44), teoria genurilor constituie o bază bună pentru instruirea în hipertexte.

Acestea sunt doar câteva dintre motivele pentru care teoria genurilor merită explorată: modalitățile prin care îmbunătățește procesul de scriere, în special în invenție și revizuire; modurile în care leagă lectura și scrierea, ajutând atât cititorii, cât și scriitorii; modul în care îi dezvoltă pe scriitori ca gânditori critici și utilizatori ai limbajului; și modurile în care prezintă abordări mai complete ale testării și scrisului multimodal. Nancy Myers afirmă cu îndrăzneală că „fără o înțelegere a genului, studenții nu reușesc" (165). Am acceptat din toată inima. Așadar, chiar dacă teoria genurilor este oarecum complicată, beneficiile sale pentru instruirea scrisului și scrierii – capacitatea sa de a aborda multe dintre preocupările și problemele din sălile de clasă secundare – o fac un plus valoros pentru pedagogie.

2 Explicarea teoriei genurilor

Utilizările teoriei genurilor care o ajută să abordeze provocările educaționale subliniază noul mod în care este definit genul. Mai mult decât să clasifice un „tip" de scris – poezie, un roman sau o scrisoare, de exemplu –, teoria genurilor subliniază ideea că scrisul este construit social. Articolul de referință al lui Carolyn R. Miller din 1984 „Genul ca acțiune socială" este creditat cu extinderea definiției tradiționale a genului în moduri care au deschis noi căi de gândire. Ea susține că genurile sunt „acțiuni retorice tipizate bazate pe situații recurente" (159). Accentul ei este pus pe „acțiunea [un gen] este folosit pentru a realiza" (151) mai degrabă decât forma pe care o ia un gen sau chiar situația în care apare.

Dar acesta a fost doar începutul; ideea ei a condus la noi moduri de a considera genurile. O explicație mai amănunțită este complicată, pentru că, până la urmă, teoria nu este unificată. Sunt teorii de gen – la plural – și încep cu încercarea de a defini genurile.

DEFINIREA GENURILOR

„Genurile pătrund în vieți. Oamenii le folosesc, conștient și inconștient, creativ și formulat, pentru funcții sociale și scopuri individuale, cu conștientizare critică și imersiune oarbă, în trecut și totuși astăzi. Ei modelează experiențele noastre, iar experiențele noastre le modelează. studiem și învățăm aceste moduri de a acționa simbolic cu ceilalți, s-ar putea să ne apropiem de o înțelegere nu doar a genurilor, ci și a modurilor dezordonate și complexe prin care ființele umane se înțeleg în lumile lor” (Devitt, Writing 219).

Poate că dezordonat și complex sunt două cuvinte perfecte pentru a începe să definească genurile așa cum le concep teoriile actuale. Definirea genului a devenit foarte dificilă, parțial pentru că, după cum notează Paul W. Richardson, „un cuvânt perfect util a fost acum atât de extins în sens încât să-l facă imprecis” (124-25). Anis Bawarshi arată că, chiar și privind etimologia, cuvântul este provocator. El observă că genurile din latină cognâtes prin franceză „sugerează că genurile sortează și generează” (Devitt, Bawarshi și Reiff 550). Cu alte cuvinte, genurile pot aranja atât ceea ce există, cât și pot produce altceva, ceva care ar putea să nu fi existat înainte. Originea cuvântului dezvăluie un indiciu de complexitate a genurilor, arătând că acestea sunt capabile de acțiuni multiple, uneori aparent contradictorii.

Pentru a explica genurile, atunci, ar putea fi mai simplu să începeți cu ceea ce nu sunt. Mulți educatori consideră încă genurile ca „(a) în primul rând literare, (b) definite în întregime de regularități textuale în formă și conținut, (c) fixe și imuabile și (d) clasificabile în categorii și subcategorii ordonate și care se exclud reciproc” (Freedman și Medway, „Introducere” 1). În schimb, astăzi, genurile reprezintă tot felul de interacțiuni (unele textuale și altele nu), sunt definite mai mult de situație decât de formă, sunt atât dinamice, cât și flexibile și sunt mai mult o explicație a interacțiunii sociale decât un sistem de clasificare.

Genurile nu mai sunt doar despre texte literare. De fapt, Bazerman indică faptul că luarea în considerare a genurilor doar dintr-o perspectivă literară a redus recunoașterea aspectului lor social: „Deoarece literatura este adesea scrisă și citită în circumstanțe contemplative, aparent (dar nu în întregime) îndepărtată de exigențele imediate ale vieții, încorporarea socială a genului a fost mai puțin vizibilă” („The Life” 20). Astfel, deși literatura răspunde și unui context social, este unul atât de abstract încât adesea nu reușim să-l recunoaștem. Deoarece genurile de astăzi sunt mai definite de situațiile lor sociale, genurile includ toate interacțiunile care implică texte. De fapt, textele de zi cu zi, mai mult decât cele literare, sunt adesea un punct central al studiului actual de gen.

Genurile sunt mai mult decât forme. Deși, după cum recunosc Anthony Paré și Graham Smart, „modele repetate în structură, mișcările retorice

și stilul textelor sunt aspectele cele mai ușor de observat ale genului” (147), aceste trăsături observabile nu constituie, prin ele însele, un gen. Aviva Freedman și Peter Medway explică că regularitățile în formă provin din situație, în loc să existe fără motiv: „Genurile trebuie să fie văzute ca modalități tipice de a se implica retoric cu situații recurente. Asemănările în forma textuală și substanța sunt văzute ca decurgând din asemănarea în acţiunea socială întreprinsă” („Introducere” 2). Bazerman extinde explicația, arătând că formele nu numai că provin din situații, ci ne ghidează și prin situații: „Genurile nu sunt doar forme. Genurile sunt forme de viață... Genurile sunt locurile familiare în care mergem pentru a crea acțiuni comunicative inteligibile cu fiecare. altele și ghidajele pe care le folosim pentru a explora necunoscutul” („Viața” 19). Și Marilyn L. Chapman afirmă afirmațiile celorlalți despre relația formei cu genul: „În loc de reguli de urmat... sau modele de imitat..., genurile sunt acum gândite ca resurse culturale pe care scriitorii se bazează în proces de scriere în scopuri specifice și în situații specifice” (469). Deci, deși forma este un aspect al genului, forma nu definește un gen.

Genurile nu sunt fixe. Deoarece genurile sunt răspunsuri la situații sociale (și situațiile sunt mereu în schimbare), genurile nu pot fi reparate. În același timp, așa cum am menționat anterior, nici ele nu sunt total lipsite de regularitate. După cum explică Devitt, „genurile, deci, nu sunt arbitrare sau aleatorii, fiind legate de scopuri și contexte retorice și sociale, dar nici nu sunt necesare și inevitabile, fiind modelate de diverse influențe în diferite momente” („Language Standard” 47). Genurile sunt stabile, dar nu neschimbate. Ele pot împărtăși caracteristici de-a lungul timpului sau în situații diferite - de fapt, o anumită stabilitate este esențială pentru ca genurile să desfășoare acțiune - dar nu sunt niciodată exact la fel, deoarece nu există două situații exact la fel.

Genurile nu pot fi sortate în categorii precise și nici nu sunt sisteme de clasificare. Oamenii nu pot să nu vadă asemănări între răspunsurile la situații – ocaziile speciale pot justifica o felicitare, de exemplu. Dar selectarea unei felicitări potrivite depinde parțial de situație - ziua de naștere, absolvirea, moartea, Ziua Mamei - așa că nu pot fi toate de același gen. Chiar și pentru aceeași ocazie – Ziua Mamei, de exemplu – sunt disponibile o varietate de răspunsuri posibile (cartoașe): dulci, pline de umor, sentimental, umoristic și așa mai departe, în funcție de relația individului, iar felicitările pot fi pentru mamele născute , mame adoptive, soacre și bunici. Din cauza acestei conexiuni cu situația, Devitt afirmă că, deși clasificarea este o „parte esențială a înțelegerii genului... o astfel de clasificare este definită retoric, mai degrabă decât critic, de către oamenii care o folosesc” (Writing 9). Charles Bazerman și Paul Prior au afirmat: clasificarea este mai mult o chestiune de oameni care încearcă să localizeze și să genereze genuri decât de oameni care atribuie genuri categoriilor („Participarea” 143). În acest fel, din punct de vedere retoric și social, genurile au aspecte care permit clasificarea, dar nu în sensul tradițional de a fi o etichetă pentru o categorie prin care textele pot fi identificate.

Deci, dacă genurile nu sunt forme, nu sunt fixe, nu numai despre texte literare, și nu sisteme de clasificare, care sunt acestea? Gunther Kress le definește prin procesul lor de dezvoltare: „În orice societate există situații care se repetă în mod regulat în care un număr de oameni interacționează pentru a îndeplini sau îndeplini anumite sarcini. Acolo unde acestea sunt însoțite de limbaj de orice fel, regularitatea situația va da naștere la regularități în textele care sunt produse în acea situație” („Genul ca social” 27). Deci sunt texte dezvoltate și care răspund la situații recurente. Asta se află în centrul teoriei genurilor. Dar teoreticienii continuă să extindă conceptul. Așa cum susține Bawarshi, „simplificam prea mult genurile atunci când le definim doar ca modalități retorice tipificate în care individul funcționează în situații definite social și a priori recurente” („Genul

Funcție" 356; sublinierea adăugată). Paré și Smart separă funcțiile pe care Bawarshi le menționează și descriu genul ca având „un profil distinctiv de regularități pe patru dimensiuni" (146). Aceste dimensiuni includ (1) textele în sine, (2).) procesele utilizate pentru a compune textele, (3) practicile pe care cititorii le folosesc pentru a înțelege textele și (4) „rolurile sociale” pe care le stabilesc textele și practicile (146). Această extindere a ideii de gen dincolo de text și în acțiunile, procesele și relațiile ne readuce la genuri ca fiind dezordonate și complexe. Este dificil să definim genurile cu precizie; dintr-o sinteză a perspectivelor teoreticienilor, putem, totuși, să le caracterizăm ca

- sociale
- retorice
- dinamic
- istorice
- culturale
- situat
- ideologică!

Voi discuta fiecare aspect al genului separat, dar în curând va fi clar că aceste aspecte ale genului nu sunt discrete. Ele depind unul de celălalt și se interacționează în moduri complexe.

Social

Genurile sunt sociale. Sunt folosite pentru a acționa în situații specifice și apar din interacțiunile sociale. Datorită acestor caracteristici, ambele reflectă interacțiunea socială și îi ajută pe oameni să înțeleagă experiențele sociale comune. După cum subliniază

Bawarshi, ele „ne ajută să definim și să organizăm tipuri de acțiuni sociale” („Funcția de gen” 335). Ne facem drum în situații sociale și le dăm seama, parțial prin genurile asociate cu acele situații. Programele de la operă și memoriile de la birou ghidează participanții în diferite situații. În același timp, situația socială modelează genul. În unele birouri, mesajele de e-mail mai puțin formate înlocuiesc notele, în timp ce în altele, mesajul de e-mail continuă să citească și arată ca o notă tradițională. Deci, genurile acționează în situații, dar sunt și produse ale acelei situații.

Genurile răspund și situațiilor sociale; au internet cu ei. De fapt, Bazerman afirmă că „fiecare text de succes creează pentru cititorii săi un fapt social”, devenind „parte a modului în care oamenii dă formă activității sociale” („Speech Acts”, 311,317). Din cauza acestor aspecte de modelare, genurile acționează ca un fel de etichetă, arată Anne Freadman

„cum se înțeleg oamenii unii cu alții” („Oricine” în Freedman și Medway 57); sunt „un cod social de comportament stabilit între cititor și autor” conform lui Bawarshi („Funcția de gen” 343). Freadman sugerează să considerăm „regulile” genurilor ca fiind mai mult maniere decât legi; Procedând astfel, putem vedea cum genurile nu acționează doar în scopuri, ci și creează opțiuni pentru acțiunile noastre, opțiuni pe care le putem alege să le adoptăm sau să le respingem, cu consecințe sociale corespunzătoare. Dacă alegem să trimitem o poezie atunci când este așteptat un CV, s-ar putea să nu obținem postul – adică, desigur, decât dacă postul este pentru un poet. Deci, genurile sunt sociale în modul în care funcționează și în modul în care răspund, în efectele lor și în originile lor.

Deoarece genurile sunt sociale, o parte din semnificația pe care o poartă rezidă în contextul social care creează genul. După cum afirmă Bazerman și Prior, „doar o parte a sensului rezidă în calitățile particulare ale textelor, în timp ce multe se află în geneza socio-istorică a sistemelor sociale, instituționale și materiale în care textele, utilizatorii și interacțiunile sunt legate între ele” („Participant” 137). De exemplu, ele enumeră mai multe scopuri pentru completarea unui formular: „a face o cerere, a respecta un regulament sau a raporta un eveniment” (144). Textele (formele) pot părea asemănătoare, dar sensul pe care îl poartă fiecare diferă în funcție de situația socială în care apare. Și, pe măsură ce oamenii folosesc un gen într-o anumită activitate, încep să-l vadă ca parte a acelei activități, ca parte a rețelei sociale a comunității.

Genurile nu sunt doar moduri în care utilizatorii acționează social. Ei au, de asemenea, un aspect social în sine: interacționează unul cu celălalt, atât explicit, cât și implicit, în forme vizibile și în utilizări mai puțin vizibile ale limbajului (Bazerman, „Intertextuality” 86-87). Aceste interacțiuni sunt denumite intertextualitate și apar în mai multe moduri. Unele genuri se dezvoltă din altele, ducând elemente ale acelor genuri anterioare în situații noi; unii răspund ideilor și limbajului din alte genuri, folosind acel

limbaj sau acele idei ca suport sau ca bază pentru argumentare. Un tip specific de intertextualitate, numit „lanțuri de genuri” de Christine M. Tardy și John M. Swales (570), descrie genuri care acționează întotdeauna ca răspuns la genurile anterioare. O solicitare de temă de la un profesor, urmată de tema finalizată de elevi, urmată de comentariile profesorului și nota la sarcină – ar fi un lanț de genuri.

Ca urmare a acestui aspect (sau împletit cu acesta) de construire a activității sociale, genurile poziționează participanții, creând roluri sociale pentru ei. David Quammen abordează această atribuire de rol atunci când scrie despre compilarea coloanelor sale din revistă pentru o carte: „Menționez acel sentiment de relație pentru că o rubrică este, în opinia mea, diferită de alte tipuri.

a scrisului de reviste. O parte din sarcina specială a unui editorialist este să se transforme într-un obicei agreabil, totuși să păstreze un margine de surpriză și provocare care îi împiedică pe cititori să lase obiceiul să devină somnolent. . . . Relația dintre un scriitor de reviste și cititori tinde, în majoritatea circumstanțelor, să fie trecătoare și superficială. Într-o carte, pe de altă parte, un cititor întreprinde o legătură susținută și serioasă cu scriitorul.... O rubrică poate fi cea mai conversațională formă de jurnalism, dar pentru a crea sensul unei conversații cu cititorii, scriitorul trebuie să fie de acord. a fi o persoană, nu un expert" (11-12). După cum demonstrează Quammen, diferitele genuri creează relații diferite. Pentru ca orice relație să funcționeze, participanții au acceptat să asume anumite roluri. După cum explică Paré și Smart, "aceste caracteristici generice de rol și relație determină ce poate și nu poate fi făcut și spus de anumite persoane, precum și când, cum, unde și cui" (149). Când primesc un mesaj de e-mail de la supervizorul meu, iau o poziție diferită (alegerea cuvintelor, nivelul de formalitate în ton etc.) în răspunsul meu decât o fac atunci când răspund la un mesaj de e-mail de la un student. Același gen – roluri diferite. Atribuirea și acceptarea rolurilor și relațiile rezultate fac parte din cadrul social aspect al genurilor.

Retoric

Pentru că ambele stabilesc și impun relații, genurile sunt retorice. Adică, acestea permit utilizatorilor să aleagă dintre opțiuni pentru a-și îndeplini în mod eficient scopurile în fiecare situație particulară. Edward PJ Corbett și Robert J. Connors identifică „alegerea resurselor disponibile pentru a atinge un scop” ca parte a ceea ce face ceva retoric (2). Cu siguranță, dacă genurile sunt privite ca maniere, alegerea este un element, la fel ca și adaptarea la situație: manierele se schimbă pentru diferite situații, iar oamenii pot alege să respecte așteptările sau nu. Utilizatorii genului, deci, iau în considerare opțiuni pentru a-și comunica propriile scopuri în cadrul situației, alegând să urmeze sau nu așteptările generice, într-o măsură sau alta.

Devitt postulează prezența atât a stabilității, cât și a flexibilității în natura oricărui gen: „stabilitate pentru a se asigura că genul

continuă să-și îndeplinească funcțiile necesare, flexibilitate pentru a se asigura că indivizii pot adapta genul la situațiile lor particulare și la circumstanțele lor în schimbare” . (Scrierea 135). Flexibilitatea pe care o menționează și capacitatea utilizatorilor de a adapta genurile arată aspectele lor retorice. Terence TT Pang descrie aceste alegeri retorice ca fiind mișcări: „Mișcările sunt unități funcționale intenționate care susțin intenția comunicativă a vorbitorului” (147). Utilizatorii genului pot alege dintre mișcările obligatorii - acele aspecte ale unui gen care sunt es

esențiale pentru identificarea de către alții ca gen – și mișcări opționale – acele aspecte ale unui gen care sunt mai flexibile. De exemplu, într-o recenzie a unui film ar fi obligatoriu să se includă evaluarea generală a criticului a filmului, exemple care să susțină acea evaluare și referiri la actorie, cinematografie sau alte aspecte ale producției. Mișcările opționale pot include opțiuni privind aranjarea conținutului recenziei (oferirea evaluării prima sau ultima), tonul pe care îl ia recenzentul (obiectiv sau satiric) sau scopul general (de a informa sau de a convinge). Decizia de a urma mișcările așteptate și alegerea dintre cele opționale sunt alegeri retorice. Elementul de alegere a strategiei, de a putea lua în considerare situația, scopul, momentul, publicul, cultura și opțiunile disponibile atunci când se folosește un gen, este ceea ce face genurile retorice.

Dinamic

Parțial pentru că sunt atât sociale, cât și retorice, genurile se schimbă și creează schimbări în contextele lor. Jeanne Fahnestock oferă un exemplu interesant care arată modul în care genurile afectează contextul. Ea enumeră trei abordări diferite pe care un dean le poate lua pentru a se adresa facultăților cu privire la reducerile bugetare: enumerarea reducerilor într-un format care va fi așa; explicarea nevoilor și, împreună cu facultatea, posibilități de brainstorming pentru abordarea reducerilor; sau explicarea problemei și argumentarea pentru un anumit curs de acțiune (266). Deși situația inițială este aceeași, Fahnestock susține că fiecare alegere retorică va crea o situație rezultată diferită; astfel, alegerea genului poate schimba situația: „Abilitatea genului de a modela contextul este, deci, un punct important” (266). Această capacitate a genurilor de a răspunde și de a afecta situația face parte din ceea ce le face dinamice.

Un alt aspect al genurilor, capacitatea lor de a fi flexibili, contribuie și el la natura lor dinamică: pentru că genurile se pot adapta, se schimbă și ele. Deborah Hicks notează că genurile „nu determină pe deplin mișcările retorice particulare care pot apărea într-un cadru dat. Participanții pot interpreta și modifica subtil discursurile care altfel ar putea fi constitutive ale unei acțiuni sociale” (467). Făcând ecou acest sentiment despre flexibilitatea genurilor, Carol Berkenkotter și Thomas N. Huckin susțin această afirmație interesantă: „Noi simțim că genericitatea nu este o propoziție de tot sau nimic... În schimb, comunicatorii se angajează în (și textele lor dezvăluie) variate grade de activitate generică”

(„Rethinking” 492). Cu alte cuvinte, unele exemple de gen ar putea fi mai mult ca așteptările decât altele. Deoarece utilizatorii adaptează genurile la scopurile lor și fac alegeri retorice în diferite situații sociale, genurile au flexibilitate – iar flexibilitatea poate duce, în cele din urmă, la schimbare.

Cercetătorii care revizuiesc anumite genuri de-a lungul timpului au documente! această natură dinamică. De exemplu, Devitt rezumă revizuirea lui JoAnne Yates asupra genurilor de afaceri americane de la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului XX, ca exemplu, observând factorii care influențează schimbarea genului, precum și modurile în care genurile influențează transformările culturale (Writing 93-96,102-6,110-12). În sondajul său asupra mai multor astfel de studii, Devitt demonstrează că factorii contextuali, precum și indivizii care lucrează în cadrul genurilor (rezistând acestora, precum și adaptându-le) contribuie la schimbarea genului. Devitt, Reiff și Bawarshi afirmă că acest aspect dinamic al genurilor este în mare măsură un factor al folosirii lor de către oameni: „Genurile nu se schimbă magic de la sine: oamenii schimbă genurile, de obicei încet și imperceptibil, pe măsură ce încep să recunoască modalitățile. în care genurile nu mai servesc pe deplin nevoilor lor” (163). O astfel de schimbare poate avea loc în ritmuri diferite din cauza influențelor diferite, dar nu există nicio îndoială că oamenii care folosesc genurile pentru a-și îndeplini obiectivele sociale și personale vor avea un efect asupra genurilor pe care le folosesc.

Istoric!

Genurile sunt istorice în sensul că atunci când se schimbă – sau când se dezvoltă noi genuri – ele depind de genurile anterioare, genuri antecedente, pentru dezvoltarea lor. Explicând această caracteristică în limbajul oral, MM Bakhtin a declarat: „Orice enunț este o verigă într-un lanț foarte complex organizat de alte enunțuri” (69). Făcând ecou lui Bakhtin, Margaret Himley afirmă că „învățând să scrie (sau să vorbească), cel care învață... învață modalitățile de a face sens unei anumite comunități lingvistice prin însușirea și reelaborarea acelor modalități la care are acces” (138). . Deoarece genurile nu există într-un vid, pentru că, așa cum afirmă Devitt, „răspunsul nostru la [o] situație poate fi ghidat de răspunsurile din trecut”, genurile antecedente relevă aspectul istoric al genurilor („Generalizarea” 576). De fapt, Devitt susține că „atunci când noile genuri se dezvoltă brusc, ele pot deriva mai mult din contextul genurilor [adică, cele anterioare înrudite] decât din contextul situației” (Writing 99).

Studiul lui Kathleen Jamieson despre primul discurs al lui George Washington privind starea Uniunii arată influența incredibilă a genurilor anterioare în dezvoltarea altora noi:

Legăturile ombilicale au fost mai puternice decât bănuiau autorii Constituției. În fața unei situații retorice fără precedent, Washingtonul a răspuns la îndemnul Constituțional ca președintele din

timp să raporteze Congresului starea uniunii și să recomande o legislație necesară și oportună, prin

rostind un discurs înrădăcinat în discursul monarhului de pe tron. Congresul, care respinsese ca fiind prea monarhică! titlul „Alteța Sa, Președintele Statelor Unite ale Americii și Protectorul Drepturilor Aceluiași”, a reacționat prompt, în timp ce Parlamentul a reacționat în mod tradițional la obosirea Regelui și a redactat, dezbătut și rostit un „discurs cu ecou” ca răspuns. (411)

După cum conchide Devitt, atunci când nu există niciun gen pentru o nouă acțiune, „situația depinde în mare măsură de primul retor care alege antecedentii cu înțelepciune” (Writing 97). Cu siguranță, atunci când prima alegere nu este atât de potrivită pe cât ar putea fi, ea va fi schimbată - în cele din urmă. Până atunci, însă, consecințele genului ineficient sunt la lucru în situație. Deoarece genurile cresc din genurile trecute și se dezvoltă în altele noi, pentru că pot depinde chiar mai profund de acele genuri trecute decât ne așteptăm, ele sunt istorice.

Cultural

Într-o teorie a scrisului bazată pe social, contextul contează. Genurile sunt culturale în sensul că apar și răspund la ceea ce Devitt numește un „nivel macro de context” – un context mai larg decât situația imediată a genului – sau cultură (Writing 31). Alți teoreticieni se referă la acest concept mai larg de context ca comunitate de discurs, sistem de activitate, comunitate sau pur și simplu context. Toți acești ceilalți termeni au aspecte unice pentru ei, dar împărtășesc ideea de context larg, pe care o generalizez aici cu eticheta de cultură. Generalizarea mea, însă, nu are scopul de a simplifica conceptul de cultură. Miller, observând că „Raymond Williams (1976) a numit „cultură” unul dintre cele două sau trei cuvinte „cele mai complicate” din limba engleză”, îl definește astfel: „cultura ca „mod particular de viață” al unui timp. și locul, în toată complexitatea sa, experimentat de un grup care se înțelege pe sine ca un grup identificabil” („Retorică” 68). Devitt adaugă precizează când definește cultura („în mod liber”) ca „un set comun de contexte materiale și comportamente, valori, credințe și șabloane învățate” (Writing 25). Deci, cultura reprezintă contextul larg care influențează genurile – ce genuri sunt folosite, când și cum și de către cine.

În ciuda acestor clarificări, conceptul de cultură – comunitate discursivă, context, orice – este, după cum îl consideră Berkenkotter și Huckin, „alunecos”, deoarece nu este o „entitate statică” („Rethinking” 497). Oamenii se mută în și ies din culturi și aparțin mai multor simultan. Devitt recunoaște, de asemenea, că oamenii formează, de asemenea, grupuri cu aspecte comune în interiorul culturilor și între culturi. Ea delimitează trei tipuri de astfel de grupuri: comunitățile, care sunt „oameni care împart o cantitate substanțială de timp împreună în eforturi comune”; colective, care sunt „oameni care se adună

în jurul unui singur interes repetat, fără frecvența sau intensitatea contactului unei comunități”; și rețelele sociale, care sunt „oameni care sunt conectați o dată – sau mai multe – îndepărtați, prin contactul comun cu o altă persoană sau organizație” (Writing 63) Aceste grade diferite de interacțiune între oameni în diferite tipuri de relații exemplifică dificultatea de a stabili cultura sau contextul.

În plus, genurile acoperă comunități, permițând relații între și între ele, iar genurile care se dezvoltă în cadrul unei comunități sunt uneori destinate utilizării de către cei din afara acesteia. Deci relațiile dintre genuri și cultură sunt variate și complexe. Miller abordează complexitatea în acest fel: „În loc să văd [comunitatea] ca fiind confortabilă, omogenă și unificată, vreau să o caracterizez ca fiind fundamental eterogenă și controversată” („Retorică” 74). Totuși, în această dezbinare, ea vede genurile ca un aspect stabilizator: „În dimensiunea lor pragmatică, genurile nu numai că îi ajută pe oamenii din comunitățile spațio-temporale să-și facă munca și să-și îndeplinească scopurile; ele ajută și comunitățile virtuale, relațiile pe care le purtăm în jur. în capul nostru, să se reproducă și să se reconstruiască, să-și continue poveștile” (75). Deci, genurile pot oferi coeziune unei culturi, dar cultura are și un rol în „definirea situațiilor și genurilor posibile sau probabile” (Devitt, Writing 25). Făcând ecou lui Devitt, Coe indică faptul că genurile definesc culturile la fel de mult precum culturile definesc genurile: „parte a ceea ce definește o comunitate de discurs este sistemul de gen pe care îl sancționează și îl împuternicește” („New Rheto-ric” 199). Într-adevăr, el revine la reciprocitatea culturii și genului subliniind că folosirea unui gen „înseamnă de obicei... invocarea și/sau reconstruirea atât a valorilor comunității, cât și a concepției acesteia asupra situației retorice” (199). Astfel, cultura influențează genurile și este, ca urmare, influențată și de genurile folosite de participanții la cultură.

Situateci

Genurile sunt, de asemenea, situate în contexte mai mici; adică sunt localizate sau plasate în relație cu aspecte mai particulare ale împrejurimilor lor. Folosind termenul lui Devitt, contextul situației se referă la „nivelul micro” al contextului (Scrierea 31). Un astfel de context diferă ușor de punctele de vedere tradiționale ale situației retorice (audiență, scop, ocazie) prin adăugarea unor aspecte sociale, cum ar fi rolurile participanților și relația dintre situația recurentă și scopul și utilizarea limbajului (Devitt, Writing 16). Pentru a clarifica modul în care situația este inerentă genului, Randy Borner oferă un exemplu de a vedea o bucată de hârtie sub ștergătorul de parbriz: ar putea fi fie un bilet de parcare, fie un fluturaș care face publicitate. In functie de situatie-

el poate anticipa care este cel mai probabil. Când i se înmânează o lucrare de la un ușacer într-un teatru de pe Broadway, probabil că este un program: „Chiar înainte să ne uităm la el, ne-am orientat către modalități de a citi acel gen și îl vom citi doar având în vedere acele întrebări care sunt de obicei răspuns printr-o carte de joc. Fiecare scriere, fiecare text pe care îl citim, vine la noi atât ca text – piesa care este – cât și ca un fel de text – ca exemplu de gen” (117). Situația ne poziționează atât să primim, cât și să acționăm cu genuri – și creează roluri și relații în timp ce facem acest lucru.

Ca și cultura, situația este și reciprocă, așa cum explică Devitt: „Genul și situația sunt strâns întrețesute... dar genul este cel care determină situația, precum și situația care determină genul. A spune că genul răspunde la situație nu este doar determinist, ci și simplifică prea mult relația lor reciprocă” (Scrierea 23). Devitt ilustrează această situație când explică că studenții care scriu scrisori editorului pentru o temă de clasă vor interpreta un gen diferit de un cetățean îngrijorat care scrie o scrisoare editorului (22). Situațiile – aspectele imediate, și în special sociale, ale contextului, cum ar fi scopul, rolurile participanților și exigențele, cel puțin – diferă, astfel încât genul, ca urmare, este și el.

Ideologic

Deoarece genurile sunt sociale, culturale și situate, nu ar trebui să fie surprinzător că sunt și ideologice, că reprezintă moduri de a gândi și de a aprecia lumea. Berkenkotter și Huckin notează că „genurile semnalează normele unei comunități de discurs” („Rethinking” 497), iar Devitt explică cum: „Deoarece oamenii din grupuri dezvoltă genuri, genurile reflectă ceea ce crede grupul și modul în care vede lumea” (Writing 59) . Deoarece genurile nu sunt doar forme de interacțiune socială, ci și moduri de a fi, participarea la genuri implică asumarea modurilor de gândire care înglobează acele moduri de a fi. Bazerman spune că actoria cu genuri îi determină pe participanți „să preia dispoziție, atitudine și posibilități de acționai... Adoptă o stare de spirit, stabilește-ți speranțe, planifică în consecință și începe să acționeze” („Genul” 13). El aseamănă folosirea genurilor cu a merge într-un loc și a prelua caracterul locului: „Dacă stai în jurul pistei de curse suficient de mult, devii unul dintre acele personaje ale pistei de curse” (14).

Deoarece genurile sunt modelate de situație, ele reprezintă valorile participanților în acea situație. Atunci când utilizatorii de genuri provin dintr-o situație îndepărtată de cea care a creat genul, valorile pot intra în conflict. Paré descrie asistenții sociali inuiți care sunt îndemnați să imite mai îndeaproape convențiile de păstrare a evidenței dezvoltate de omologii lor urbani. The

ideologiile acelor înregistrări detașate, detaliate reprezentau valorile culturii urbane, nu relațiile apropiate, aproape familiale, ale culturii inuit, iar acest lucru a creat un conflict pentru

lucrători: „Dilema muncitorilor indică modul în care participarea la genurile la locul de muncă îi situează pe scriitori în relații de putere” (63). Utilizarea acestor genuri a împărțit „simțul identității individului” (66). În situații ca aceasta cu lucrătorii inuiți, James Paul Gee sugerează că utilizatorii pot suferi de „munca cognitivă suplimentară” care apare din cauza conflictelor dintre ideologiile genurilor utilizate și ideologiile personale ale utilizatorilor (158). Aceste consecințe asupra ideologiilor genurilor nu sunt însă deloc rele; uneori deschiderea unor noi moduri de a vedea lumea ar putea fi benefică. Devitt susține că „puterea ideologică nu este neapărat bună sau rea, ci mai degrabă... ambivalentă: funcționează atât pentru bine, cât și pentru rău” (Writing 158). Dar aceste consecințe – indiferent dacă sunt percepute a fi bune sau rele – servesc la ilustrarea faptului că predarea și acțiunea cu genuri au implicații sociale și politice din cauza aspectelor ideologice ale genurilor.

Din cauza ideologiei, ce genuri sunt predate în școală și cui și dacă sunt predate ca o chestiune de conformitate sau de rezistență, sunt toate probleme. Peter Cléments afirmă că „profesorii nu îi instruiesc niciodată pe scriitori cu privire la mijloacele și metodele de a-și realiza gândurile mai eficient pe hârtie, ci mai degrabă îi constrâng pe studenți să facă alegeri politice specifice despre cum să se alinieze în cadrul diferitelor discursuri” (203). Cu siguranță, profesorii trebuie să fie conștienți de ideologiile genurilor pe care le predau – și să evite ceea ce Tom Romano numește „o rut de gen” atunci când elevii devin „Johnny-One-Genres” („Predarea” 174). Jurnalele reprezintă o ideologie la fel de mult ca eseurile de cinci paragrafe. Romano îi îndeamnă pe profesori să „examineze cursurile noastre și programele școlare pentru hegemonia genurilor. Domină un gen?” (174). Dacă da, ce ideologii întărim pentru studenți? Pe care le ignorăm?

Ca urmare a acestor aspecte politice/ideologice, unii teoreticieni îndeamnă că o critică a genurilor este esențială pentru înțelegerea adecvată a acestora de către studenți. După ce a explicat că regulile controlează, dar resursele permit, Lemke susține că „a preda genurile fără critică nu este doar neetic, ci este defect intelectual. Critica unui gen este ceea ce îl transformă într-o resursă. Este doar atunci când înțelegem originile, istoria și funcțiile sociale ale unui gen, adică politica acestuia, că suntem împuterniciți să luăm decizii inteligente și informate în propriul nostru interes cu privire la modul în care îl vom folosi sau îl vom schimba” (5). Cu toate acestea, a-i învăța pe elevi să reziste ideologiilor genurilor poate fi dificil: atunci când folosesc un gen, chiar și ca imitație în cadrul clasei, aceștia acționează oarecum conform ideologiei inerente acelui gen. Heather Marie Bastían susține că „când noi

interpretăm genuri, suntem poziționați nu numai ca subiecte de gen specifice situației, ci și [ca] un subiect generic general. Și ambele poziționări funcționează pentru a crea subiecți complezenți” (7). Prin interpretarea genurilor, atunci, studenții s-ar putea să nu poată rezista ulterior ideologiilor acelor genuri.

După cum putem vedea, acestea sunt caracteristicile genului: sociale, retorice, dinamice, istorice, culturale, situate și ideologice. Diferite teorii despre gen pun grade diferite de accent pe aceste caracteristici, iar acest lucru duce la viziuni diferite asupra a ceea ce înseamnă a folosi sau a învăța un gen. Aceste diferențe sunt fundamentul și rezultatele gamei de teorii de gen.

TEORII DE GEN

Teoria tradițională a genului, așa cum am explicat mai devreme, se ocupă de definițiile obișnuite ale genului: literar, concentrat pe formă și fix. Teoria mai recentă a genurilor retorice se concentrează pe (1) textele de zi cu zi, la locul de muncă sau școlare; (2) situația și contextul în legătură cu regularitățile textuale; (3) natura dinamică, fluidă a genurilor; (4) estomparea granițelor; și (5) modurile în care genurile se dezvoltă din alte genuri. Spre deosebire de teoria tradițională a genurilor, această noțiune contemporană a teoriei genurilor recunoaște genurile ca fiind ideologice și conceptuale mai degrabă decât neutre și concrete. Freedman și Medway observă, de asemenea, că teoria genurilor contemporane este „descriptivă, mai degrabă decât prescriptivă” („Introducere” 3).

Totuși, în cadrul acestei generalizări ample a teoriei genurilor contemporane există o serie de teorii care diferă cu privire la diferitele implicații ale conceptelor de gen. O parte din această diferență are de-a face cu locul: teoriile care s-au dezvoltat din fundația lingvistică australiană au preocupări și origini teoretice diferite decât cele care s-au dezvoltat pe baza fundației nord-americane. După cum notează Coe, „teoriile genurilor variază semnificativ” deoarece „sunt ele însele motivate și situate” („New Rhetoric” 198). În Australia, preocuparea de a ajuta grupurile marginalizate să obțină acces la curentul social și economic principal a fost abordată de lingviștii care căutau aplicarea ideilor lor în școli. Nemulțumirea larg răspândită față de aspectele mai expresiviste ale mișcării procesului de scris de acolo a influențat o abordare a genului care a subliniat aspectele practice, inclusiv forma. În schimb, în Statele Unite, unde mișcarea procesului de scris a avut un sprijin foarte puternic, interesele retoriștilor în aspectele sociale ale scrisului erau mai mult teoretice decât practice. Deci, deși probleme similare au fost în joc în ambele regiuni, cele subliniate în Australia nu au fost la fel de vitale în Statele Unite. Ca urmare, diferențele

Rezumat concret
Gen ca... Text   Rhetor icPractice

Figura 1. Continuul teoriei genurilor

nevoile și inputul au creat diferite tangente pentru direcția teoriei genurilor. Ceea ce s-a dezvoltat în cele din urmă printre teoreticienii din întreaga lume a fost o serie de idei despre ceea ce este cu adevărat teoria genurilor: teorii de gen - plural.

Bazerman și Prior sintetizează gama de teorii de gen în acest fel: „Genul a fost explorat în ultimele decenii din trei perspective destul de diferite: ca text, ca retorică și ca practică” („Participarea” 138). Pe măsură ce le interpretez rezumatul, am putea privi aceste perspective teoretice diferite de-a lungul unui continuum, genul ca text ca teorie cea mai concretă și genul ca practică ca cea mai abstractă. Teoreticienii cu aceste perspective diferite subliniază elemente diferite ale aspectelor comune ale teoriei (Figura 1).

Gen ca text

Teoriile genurilor de la un capăt al continuumului, genul ca text, tind spre o perspectivă formalistă. Deși teoreticienii se uită la modul în care trăsăturile formei reflectă situația socială, ei încep în general cu forma. Astfel, din această perspectivă, CV-urile pun informații importante în poziții importante grupate sub rubrici comune – educație, experiență, referințe – și în stiluri vizibile, deoarece publicul este de obicei un profesionist ocupat care caută rapid o serie de documente. În ciuda înțelegerii relației dintre context și text, totuși, există o tendință pentru cei cu această perspectivă de a sublinia mai mult forma decât situația.

Această poziție teoretică, genul ca text, depinde de un concept oarecum tradițional de gen – stabil, deși încă receptiv la context – deoarece acest punct de vedere „se bazează nu pe ceea ce este un gen... ci pe modul în care sunt genurile din punct de vedere textual. realizat” (Bazerman și Prior, „Participant” 138). Instruirea în genuri decurge adesea din această poziție teoretică. Deoarece planurile de instruire din sălile de clasă îndepărtează majoritatea genurilor din contextele reale și trebuie să se bazeze pe stabilitatea genurilor pentru predare, formele sunt evident ceea ce a mai rămas. Un obiectiv major pentru mulți din genul ca grup de text este acela de a ajuta grupurile marginalizate să găsească modalități de a avea roluri de putere: dacă o persoană

nu pot scrie o scrisoare de afaceri, cât de probabil este acea persoană să obțină un loc de muncă care să-i permită să treacă în cercurile de influență? Acest scop explică o pedagogică! înclinație spre concentrarea asupra trăsăturilor textuale: elevii ar avea nevoie de modele destul de stabile și de instruire în caracteristicile formai pentru a-i ajuta să învețe genurile.

Cu toate acestea, Freedman și Medway notează că asigurarea accesului egal nu este la fel de simplă ca predarea formelor genurilor: „Studenții din poziții nedominante nu pot deveni puternici prin simpla adoptare a genurilor de putere, deoarece acestea din urmă întruchipează valori și presupuneri opuse celor. deținute de oameni din afara centrelor de putere” („Introducere” 15). Elevii trebuie să acționeze și să fie ceea ce reprezintă genurile, nu doar să creeze formele, să își asume o poziție din interior. Și chiar dacă a fost nevoie de tot pentru a deveni parte din puternic a fost adoptarea formelor acelei culturi,

Kress subliniază o altă problemă cu această poziție teoretică: „Accentul pus pe accesul la genurile de putere ar duce la un tip fals de egalitate, în care nu exista nicio provocare la adresa statutului existent. quo of social arrangements" ("Genul și contextul în schimbare" 464). Cu alte cuvinte, studenții ar putea să se alăture comunității, dar ar putea să nu fie niciodată conștienți de implicațiile ideologice ale acelei asocieri. De asemenea, genul ca perspectivă a textului se poate diminua înțelegerea de către studenți a aspectului dinamic al genului și nu reușesc să recunoască complexitatea deplină a genurilor. O concentrare prea mare pe formă ar putea sugera că genurile sunt formulate și ar putea să nu ofere studenților sentimentul că utilizatorii au opțiuni care pot reflecta situații și nevoi individuale în acele situații.

Gen ca retorică

Teoreticienii din poziţia mai centrală, genul ca retorică, pun accentul pe acţiunile sociale care dau naştere unui gen. Deoarece anumite situații au dezvoltat forme de a acționa în acele situații, pentru acești teoreticieni, genurile sunt moduri de a acționa: „Scrisul nu este doar o abilitate, este și un mod de a fi și de a acționa în lume la un moment dat, într-un anumit moment. situație, pentru realizarea unor dorințe particulare” (Bawarshi, Gen 156). După cum explică Bazerman și Prior, această poziție teoretică „rămâne concentrată pe trăsăturile textuale, dar citește acele trăsături ca părți ale unei situații socioretorice” („Participarea” 138). Caracteristicile textuale vizibile sunt văzute ca perspective într-o situație, nu ca scopuri în sine. Acești teoreticieni ar putea începe cu textul, dar trec la luarea în considerare a modurilor în care textele pe care le explorează răspund la situații și permit varietate și schimbare în acele situații. Dacă formele apar din context, folosirea acestor forme ca o modalitate de a privi înapoi la context pare logică, așa cum Joseph M. Williams și

Gregory G. Colomb afirmă: „Când învățăm contextul social, învățăm și formele acestuia; dar atunci când învățăm forme, s-ar putea să învățăm și contextele lor sociale” (262). Din această perspectivă, scrisul nu mai este doar, sau chiar în primul rând, despre text; este, de asemenea, despre situația din jurul scrisului, despre înțelegerea acelei situații și despre asigurarea faptului că alegerile retorice făcute în utilizarea unui gen sunt eficiente pentru situație și utilizator.

Devitt notează totuși limitări ale acestei perspective: „Interpretarea trăsăturilor discursului necesită astfel nu numai inteligență situațională, ci și culturală... Este dificil pentru cei care nu au acționat prin genuri să recunoască semnificația și semnificația deplină a caracteristicilor textuale” (Scrierea 53). Astfel, atunci când textele sunt luate în considerare în raport cu contextul, toate valorile și ideologiile inerente culturii și situației ar putea să nu fie vizibile pentru cei din afară care privesc singuri textul.

Genul ca practică

A treia perspectivă, genul ca practică, începe „cu procesul de creare a genurilor” mai degrabă decât cu genurile în sine (Bazerman și Prior, „Participating” 139). Teoreticienii din această gamă văd „practicile textuale ca fiind fundamentale pentru acțiunea generică” și subliniază aspectele „dinamice, fluide, eterogene și situate” ale genurilor (138). Acești teoreticieni se concentrează mai mult pe contextele și procesele legate de utilizarea genurilor decât pe genurile în sine, sau văd genurile ca acțiuni, moduri de a fi, mai degrabă decât texte. Deoarece cei cu această perspectivă subliniază aspectul dinamic al genurilor – „fragilitatea, plasticitatea și eterogenitatea” lor (139) – ca fiind esențial pentru teoria genurilor, este mai probabil să încerce să descrie schimbarea genului într-un anumit cadru și să se concentreze pe instabilitate. de genuri decât să privească un text ca pe un artefact care ar oferi o lentilă într-o situație sau ca pe un text care ar reprezenta o situație, așa cum fac celelalte două perspective.

Teoreticienii cu această perspectivă promovează rareori o aplicare pedagogică a teoriei, deoarece „genurile de învățare implică învățarea de a acționa – cu alți oameni, artefacte și medii, toate acestea fiind ele însele în procese continue de schimbare și dezvoltare” (Bazerman și Prior, „Participarea” 147). Pentru acești teoreticieni, accentul se pune pe caracteristicile interacțiunii genurilor, pe modalitățile de a crea sens, pe acțiunile pe care genurile le permit. Nu numai că un gen poate fi un mod de a face un text și un mod de a acționa într-o anumită situație, dar poate fi și o modalitate de a da sens unei situații, un mod de a vedea lumea. Astfel, această poziție teoretică pune accentul pe ideologii și perspective, mai degrabă pe acțiuni decât pe texte.

TEORII ÎN PRACTICĂ

Contează că teoreticienii nu se pot referi la o singură teorie unificată despre genuri? Nu chiar. De fapt, gândirea și practica noastră pot fi mai bogate pentru această diversitate de gândire. Ceea ce contează este înțelegerea noastră a modului în care aceste teorii diferite ale genului se desfășoară în practică, a posibilităților și potențialul lor pentru învățarea elevilor. Natura diferențelor în teorie are ca rezultat viziuni foarte divergente cu privire la cum ar trebui să arate teoria în sălile de clasă. Profesorii atenți, pentru a adapta utilizarea de către Richard Fulkerson a termenului lui Charles Silberman, știu ce teorie este reprezentată în pedagogia lor.

Modelul inițial propus pentru instruire din perspectiva genului ca text a stabilit un model în trei părți: (1) examinarea unui text model, (2) urmată de imitarea de grup a textului, (3) care duce la imitarea individuală a textului. Modelul a fost criticat ca fiind prea concentrat pe formă și pe genuri academice, înăbușind astfel creativitatea și exprimarea personală. Această critică a venit în ciuda afirmației lui JR Martin, Francés Christie și Joan Rothery (autorii modelului) cu ani mai devreme că „este foarte important să recunoaștem că genurile au sens: nu sunt doar un set de structuri formale în care

sunt turnate semnificații. " (64). Ca răspuns la critici și ca urmare a dialogului între educatori, modelul a fost revizuit.

Modelul revizuit al lui JR Martin prezintă o interpretare mai contextualizată a genului (128). Începe cu studenții care investighează contextul social al unui gen înainte de a examina genul (textul) în sine. Pentru ca elevii să se îndepărteze de a vedea textele pur și simplu ca forme, întrebările ghid pentru examinarea textului se referă la funcții și relații, nu doar la trăsături formale. După ce elevii exersează construirea independentă a textelor, ei sunt încurajați să reflecteze asupra (și să critice) genul, punând la îndoială ideile și relațiile pe care le privilegiază genul. Modelul revizuit, prin urmare, se îndreaptă către o înțelegere mai bogată teoretic a genului, solicitându-le elevilor să investigheze contextul înainte de a se uita la exemple de texte și să critice genul după ce își creează propriile imitații.

Interesul pentru echitate manifestat de cei care favorizează această poziție teoretică este admirabil; potențialul de concentrare asupra formelor de text, uneori până la formule, este mai puțin reprezentativ pentru teoria genurilor decât le place unor teoreticieni. Având în vedere prima încercare de a face acest model să funcționeze în sălile de clasă și cât de formulat a devenit, criticii consideră că abordarea revizuită poate încă susține o tendință, în mâinile unor profesori, de a diminua ideea de gen până când este aproape o completare. -concept necompletat, mai ales dacă există o varietate limitată în exemplele genului studiat și un accent pe replicarea unui exemplu. Cu toate acestea, când Julie E. Wollman-Bonilla a observat profesorii care urmau un proces similar cu acest model, ea a remarcat că

profesorii „nu discută în mod explicit opțiunile gramaticale”, ci mai degrabă au modelat opțiunile gramaticale și structurale în scrierea interactivă cu elevii, îndepărtându-se astfel de predarea genurilor ca formule (41). Prin urmare, se pare că o abordare bazată pe gen ca text poate fi depinde foarte mult de modul de utilizare de către fiecare profesor individual a modelului de instruire și de înțelegerea ei a teoriei, deoarece aceasta informează practica.

Genul ca grup de retorică privește textele ca răspunsuri la situații și, prin urmare, leagă cele două aspecte ale teoriei genurilor care sunt cele mai consistente între diferitele abordări – text și context. Metoda de instruire este mai puțin modelată decât genul ca plan al textului, dar, în general, implică examinarea unui anumit context, a persoanelor implicate în acel context și a textelor pe care le folosesc. Elevii analizează o varietate de exemple de texte și pun întrebări despre trăsăturile vizibile, nu în primul rând pentru a identifica trăsăturile, ci mai mult pentru a determina modul în care acele trăsături reflectă și răspund la situațiile din care provin genurile și pentru a evalua cât de eficiente ar putea alegerile retorice. fi într-o anumită situație. După cum notează Coe, această perspectivă a genului modifică unele concepții de bază despre predarea scrisului; cel puțin, spune el, ar trebui să-i încurajeze pe scriitori

să „recunosc că diferite situații de scris necesită diferite tipuri de scriere, că ceea ce este bun într-o bucată de critică literară academiei poate să nu fie bun într-o recenzie a cărților din ziar și foarte probabil să nu fie bine. fii bun într-o broșură" („Noua retorică" 200). Ar trebui să-i ajute pe elevi să vadă cum scrierea derivă din situații care necesită acțiune și cum răspunde la acestea.

În unele cazuri de practică din această perspectivă teoretică, studenții reproduce genurile; în altele, investigarea relației dintre text și context este singurul scop al chestionării. Unii teoreticieni își fac griji că această abordare se concentrează în continuare prea mult pe text, nepermițând suficient spațiu pentru schimbarea și variația care face parte din teoria genurilor, mai ales dacă mostrele pe care elevii le investighează sunt prea limitate ca număr sau prea asemănătoare între ele. Alți teoreticieni se întreabă dacă este cu adevărat posibil să vedem întreaga situație din afara contextului, doar privind textul. Ei cred că această metodă de explorare ar oferi un simț oarecum superficial al situației și, prin urmare, o capacitate oarecum limitată de a determina eficiența retorică.

Genul ca grup de practică se concentrează cel mai mult pe contextul și natura dinamică a genurilor, până la punctul în care unii adepți susțin că genurile sunt imposibil de predat într-o clasă. În schimb, susținătorul adoptă o abordare similară cu aplicațiile lui Gee ale alfabetizării învățate versus dobândite, în care el afirmă că „cineva nu se poate implica într-un discurs într-un mod mai puțin decât fluent. Ori ești în el, ori nu ești. sunt legate de afișările unei identități" (155). Aplicând aceasta

Perspectivă asupra instruirii scrisului și scrierii, Sidney I. Dobrin explică: „Sistemele prin care interpretăm nu sunt codificabile în nicio manieră logică, deoarece discursul nu operează în nicio manieră logico-sistemică și nu rămâne niciodată static suficient de mult pentru a dezvolta înțelegeri concrete. a interacțiunii comunicative. Cu alte cuvinte, nu există procese codificabile prin care să putem caracteriza, identifica, solidifica, înțelege discursul și, de altfel, nu există nicio modalitate de a preda discursul, interpretarea discursului sau perturbarea discursului" (132-33).).

Teoreticieni din alte poziții teoretice (genul ca text și genul ca retorică) s-ar putea pune la îndoială valoarea teoriei dacă nu poate avea un impact în educarea elevilor în scris și citit, deși Dobrin susține și asta: „Aplicarea în clasă nu trebuie întotdeauna să fie măsura valorii teoriei" (133). Stili, profesorii s-ar putea întreba cum să pregătească elevii pentru scris în afara școlii dacă nu există nicio modalitate de a reproduce contexte situaționale în clase și, prin urmare, nicio modalitate de a preda despre genuri până când elevii le întâlnesc singuri. Unii teoreticieni de la acest capăt al continuumului recomandă, în schimb, predarea conștientizării genurilor „pentru a inculca abilități receptive... renunțând] la dezvoltarea abilităților retorice și spre dezvoltarea sensibilităților retorice" (Petraglia 62). Astfel, profesorii cu această perspectivă ar putea avea mai multe șanse

să predea despre context decât despre texte. Cei cu alte perspective teoretice și agende sociale ar putea găsi o astfel de abordare o evaziune a muncii grele de predare a scrisului, precum și o cale către oportunități reduse de echitate.

Într-un mod foarte general, aceasta este o privire de ansamblu asupra teoriei genurilor contemporane și a utilizărilor sale în clasă. Asemenea vârfului unui aisberg, teoria este mai complexă și mai detaliată decât este prezentată aici. Un pasaj din cartea lui Devitt sugerează profunzimea gândirii care a avut loc, are loc și va avea loc în legătură cu teoria genurilor: „Multe domenii ale teoriei genurilor necesită încă cercetări și explorări suplimentare. De exemplu, nu toate genurile permit o potrivire simplă cu un anumit set de contexte; unii ar putea interacționa cu mai multe contexte. Nu toate contextele pe care oamenii le definesc ca fiind recurente produc genuri recunoscute, iar unele pot produce mai multe genuri. Oamenii pot, desigur, să amestece genuri și contexte și ei poate folosi prost genurile. Genurile pot să nu aibă succes, să eșueze sau să se stingă. Genul este un subiect prea bogat pentru a fi extras complet într-un singur volum” (Wrihng 31). Cu aceste cuvinte, Devitt recunoaște unele dintre întrebările care încă trebuie abordate de teoreticieni. În anexe, abordez câteva întrebări și probleme suplimentare legate de teoria genurilor. Într-un efort de a aborda unele dintre preocupările menționate de Devitt, explic și eu puțin mai multe despre unele dintre noile direcții în care se mișcă teoria genurilor.

3 Pedagogica! Provocări și principii

PROVOCĂRI

După cum am indicat deja, există dificultăți evidente în traducerea teoriei genurilor în practica de clasă. După cum subliniază Ann M. Johns, „există contradicții directe între ceea ce teoreticienii și cercetătorii continuă să descopere despre natura genurilor și cerințele de zi cu zi ale sălii de clasă” („Destabilizator” 237). Pe lângă o înțelegere comună conform căreia o abordare de gen va sublinia forma și va neglija acțiunea socială a unui gen, putem adăuga că încercarea de a deduce contextul social din gen, o modalitate de a trece dincolo de forme, este, de asemenea, posibil problematică.

În plus, există întrebări despre dacă genurile pot fi predate în școli, deoarece ar apărea în afara contextului lor normal. Freedman și Medway abordează această constrângere la pedagogie: „Scrisul școlar poate imita și adapta trăsături ale genurilor de lucru, dar nu poate fi acele genuri; este sortit, indiferent de trăsăturile sale transparente, să rămână scrisul școlar, o soluție la un set cu totul diferit de exigențe” („Introducere” 13-14). Având în vedere înțelegerea actuală despre genuri, este de așteptat ca mulți teoreticieni să susțină că nu este posibil să le predați în școală, deoarece o astfel de instruire are loc departe de contexte „reai”. Reiff se referă la Freedman și David Bleich, care ambii consideră că „genurile — ca orice utilizare a limbii — nu sunt eligibile pentru studiu odată ce sunt considerate independente de contextele lor de utilizare” (Devitt, Bawarshi și Reiff 553). David F. Kaufer și Cheryl Geisler par să fie de acord atunci când

postulează că „trebuie să ne întrebăm cum înțeleg elevii ce înseamnă să fii din interior atunci când practica lor rămâne în exterior” (306). Ei recunosc că studenții pot învăța convenții, deși cred că acestea sunt, de asemenea, mai bine învățate în context, dar ei afirmă că „credințele tacite” necesare pentru a acționa cu genurile nu pot fi învățate în afara contextului lor (306).

Din cauza decontextualizării, criticii se îngrijorează că tot ceea ce va rămâne pentru instruire sunt formele genurilor, un accent care ratează cu totul sensul teoriei genurilor. Freedman și Medway subliniază acest punct: „Conform noii noastre viziuni, mai bine informate din punct de vedere retoric, totuși, producerea unui exemplu de gen nu este doar o chestiune de a genera un text cu

anumite caracteristici formai, ci de a folosi resurse generice pentru a acționa eficient asupra unei situații printr-un text" („Introducere" 11). Ei adaugă că cunoașterea caracteristicilor formai ale unui gen este simplă în comparație cu realizarea genurilor de muncă reale. Partea dificilă este că predarea genurilor în școală le preda adesea în afara contextului, crescând, prin urmare, tendința de a se concentra asupra proprietăților formale ale textelor.Anne Herrington și Charles Moran notează această problemă în revizuirea lor despre scrierea manualelor care pretind un accent pe gen. Analiza lor arată că, „în ciuda încercărilor lor de a interpreta genul ca acțiune retorică, [aceste manuale] alunecă prea des către o reprezentare a genului ca formă decontextualizată” (15). Ei se referă la utilizarea de către Alan Luke a termenului „liofilizare” (15) pentru a descrie modul în care genurile sunt adesea abordate în școli, o abordare care neagă caracterul dinamic și receptiv al genurilor, limitând expunerea elevilor la câteva modele prezentate în clasă. Profesorii care folosesc o abordare pe gen ar trebui să fie foarte conștienți. de această tendinţă şi vigilent să o evite.

Echilibrarea instruirii cu învățarea implicită despre genuri pare să fie abordarea preferată de unii teoreticieni. Mary Soliday descrie echilibrul astfel:

Teoria lui Bakhtin sugerează că, dacă vrem să-i ajutăm pe scriitori să asimileze genul, trebuie să rămânem conștienți de dinamica dintre intențiile individuale ale scriitorului și constrângerile formei. În compoziție, două abordări ale genului reflectă această dinamică: cunoașterea explicită, care reflectă tradițiile sau așteptările unei comunități, și cunoașterea implicită, care reflectă modul în care indivizii îndeplinesc aceste așteptări. În opinia mea, prima abordare include explicitarea cunoștințelor tacite prin proiectarea rubricilor, descrierea scopurilor formei și furnizarea de hărți ale caracteristicilor textuale, cum ar fi modelele de annotate. Deși, desigur, aceste abordări se vor suprapune, în general, învățarea implicită include modelarea genului prin discuții la clasă, oferirea de feedback regulat și ordonarea sarcinilor. (79-80)

Din această perspectivă, așadar, o parte din ceea ce fac profesorii în mod explicit la clasă poate îmbunătăți învățarea implicită despre genuri în situațiile reale în care elevii se află, deoarece creează conștientizarea diferențelor de gen și a unor moduri în care genurile acționează în diferite situații.

Susținând că înțelegerea genului necesită mai mult decât a fi pur și simplu în prezența genurilor, Bazerman afirmă că „a merge la locul [spațiul genului] este doar primul pas, pentru că odată ce ești acolo, ai nevoie de acces și de încurajare pentru a te implica cu anumite persoane. oameni în anumite roluri, utilizează anumite resurse și participă la anumite experiențe și activități” („Gen și identitate” 14). Deși l-ar putea califica socializarea în loc de instruire, el pare să sugereze, de asemenea, o anumită înțelegere a modului de observare, a modului de a da sens unei situații și

modul de acționare este esențial pentru învățarea genurilor — iar aceste abilități ar putea fi dezvoltate în școli, prin instruire și practică.

Modalități de a ajuta elevii să obțină aceste înțelegeri ar putea fi învățate în afara unei anumite situații, așa cum sugerează Gee în declarațiile sale despre învățarea alfabetizării. În primul rând, el face diferența între învățare și achiziție, nefiind că achiziția are loc în context și învățarea are loc în școală. El susține că suntem mai buni în a face ceea ce dobândim, dar suntem mai buni în a explica ceea ce învățăm. Deși susține că alfabetizarea este în mare măsură dobândită, mai degrabă decât învățată, el recomandă studenților să practice „discursul mushfake” — ceea ce sună ca genuri prelungite (159). El explică înushfake drept o pedeapsă de închisoare care înseamnă „a te descurca cu ceva mai puțin atunci când lucrul real nu este disponibil. ... Propun că ar trebui să producem „mushfaking”, studenți rezistenți, plini de meta-cunoștințe” (159). Cu alte cuvinte, el sugerează ca, în școală, elevii să învețe aspecte ale genurilor precum limbajul și forma (un fel de gen ca textul) prin exersare cu strategii și reflecție, astfel încât să înțeleagă conceptele legate de genuri, chiar dacă nu sunt. situate în contexte reale în care acţionează acele genuri. Cu o astfel de abordare, elevii pot fi pregătiți prin instruire să interacționeze cu genurile în situații autentice în afara școlii. Cu siguranță propunerea lui are un oarecare merit, deoarece abordează probleme legate de contexte artificiale și transfer.

Pentru a aborda problema lipsei de context dintr-o altă perspectivă, unii teoreticieni susțin că școala este ea însăși un cadru social și, prin urmare, un context viabil pentru a învăța despre genuri - genuri școlare, în special. Din contextul școlar, elevii pot dobândi o experiență de gen care va oferi o conștientizare a genurilor care poate fi transferată la înțelegerea genurilor în afara clasei. Bazerman abordează această perspectivă atunci când afirmă că școala este un cadru social real care permite o activitate generică: „Am început să vedem cum sala de clasă este o scenă specială a scrisului — nici o

scenă înnăscut naturală, nici artificială; există neapărat o scenă apăsătoare sau neapărat eliberatoare; doar o scenă de scris" („Unde" 26). Bawarshi se bazează pe acest argument când vorbește despre cursurile de scris în primul an (FYW), deși argumentul său poate fi formulat pentru majoritatea sălilor de clasă de scris: „Văzut în această lumină, cursul FYW nu este atât de artificial pe cât îl spun unii critici. .. .. Sala de clasă în sine este un loc dinamic, texturat de acțiune mediat de o serie de genuri complexe scrise și vorbite care constituie poziții, relații și practici elev-profesor" (Genul 118). Teoria contemporană a genului a complicat unele aspecte ale genului pentru clasă, dar a deschis și unele pentru că ne ajută să vedem sala de clasă ca un loc de acțiune, capabil de activitate generică.

Deoarece cele mai multe abordări ale genului implică utilizarea mostrelor ca parte a investigației, o altă problemă ridicată în instruirea genului este preocuparea criticilor că scrisul va fi înlocuit cu lectura la clasă, anulând astfel accentul pe scrierea elevilor câștigat în ultimele decenii. În plus, susținătorii procesului susțin că citirea unui produs nu le poate oferi scriitorilor o înțelegere a procesului și poate chiar inhiba dezvoltarea scrisului, deoarece studenții privesc mostrele ca forme rigide sau ca „prea perfecte" pentru a fi chiar încercate. Cu siguranță, acestea sunt preocupări valide pe care profesorii ar trebui să le abordeze atunci când implementează o abordare de gen în sala de clasă.

În ciuda acestor provocări, ceea ce teoria genurilor îi poate învăța pe elevi despre utilizarea limbajului este prea important pentru a renunța. Freedman și Medway, în ciuda preocupărilor lor cu privire la lipsa contextului, recunosc că există un oarecare beneficiu în utilizarea unei abordări de gen în școli, atunci când susțin că aceasta poate „oferi experiență în modurile de gândire sau procedurile de manipulare a conceptelor și stilurilor de desfășurare a argumente care sunt folosite în domeniul profesional" („Introducere" 14). Teoria genurilor ne poate oferi o nouă perspectivă pentru predarea scrisului. Utilizând cu atenție o abordare de gen în instruirea noastră de scriere, ne putem îmbunătăți munca cu studenții și succesul acestora în utilizarea scrisului în propriile lor scopuri.

PRINCIPII

După cum notează Devitt, „predarea genurilor... trebuie să se dezvolte cu atenție, în mod critic și cu recunoașterea complexității, beneficiilor și pericolelor conceptului de gen" (Writing 191). Deoarece cele mai multe abordări ale predării nu vor ajunge probabil la teorie într-o anumită privință, păstrarea în minte a unor principii directoare ne poate ajuta să evităm cele mai grave capcane și ne poate ajuta să ne amintim, așa cum ne sfătuiește Johns, că nu există „un singur „mod adevărat". „a aborda teoria sau practica genurilor" (Prefața i). Din cauza provocărilor în predarea genurilor în sălile de clasă, ofer următoarele principii pentru a ghida această instruire în moduri care vor beneficia cel mai mult elevilor în dobândirea atitudinilor și

abilităților necesare pentru a Scrie și a utiliza genurile în mod eficient.

Conexiune

Freedman notează că „interacțiunea este în centrul genului” („Situat-ing” 180). Din acest motiv, un principiu de instruire cheie trebuie să fie păstrarea genului și contextului ca connectée! pe cat posibil. Potrivit lui Johns, separarea textelor de contexte le reduce la „artefacte pentru studiu, mai degrabă decât

instrumente pentru realizarea „acțiunii sociale repetate” (Miller, 1984)" ("Destabilizaz-ing" 239). Devitt enumeră mai multe motive pentru a le menține conectate: „Formele generice trebuie încorporate în scopurile lor sociale și retorice, astfel încât înțelegerea retorică să poată contracara îndemnul către formulă. Genurile trebuie să fie încorporate în ideologiile lor sociale și culturale, astfel încât conștientizarea critică să poată contracara potențialul ideologic! efecte" (Scrierea 191). Așadar, profesorii trebuie să mențină contextul și textul conectat pentru a ajuta elevii să evite să vadă genul ca formulă și pentru ca aceștia să câștige conștientizarea critică . nu doar moduri de a scrie.

Unii teoreticieni sugerează utilizarea textelor ca o cale de context. Cu această abordare, profesorii îi ajută pe elevi să observe caracteristicile care se repetă în mod regulat prin mai multe mostre ale unui gen. Odată ce au observat caracteristicile, studenții speculează cu privire la ce ar putea răspunde caracteristicile sau ce ar putea realiza pentru utilizatori. Astfel, elevii anticipează scopurile sociale și conectează aceste scopuri la caracteristicile textuale. Unele dintre limitele potențiale ale acestei abordări au fost menționate mai devreme. Una este că poate fi dificil să vezi conexiuni contextuale – iar unii teoreticieni sugerează că este aproape imposibil, așa cum sugerează Freedman când pune aceste întrebări: „Dacă trăsăturile textuale sunt secundare scopului comunicativ anterior, există vreo valoare în explicarea aceste trăsături textuale în afara contextului ca o modalitate de a preda genul? Sau, dacă genurile sunt răspunsuri la contexte, pot fi învățate în afara contextului explicând trăsăturile și specificând reguli fie de formă, fie de context?" („Show” 225). Cu toate acestea, deducerea contextului din text poate fi constrânsă de experiența noastră. Dacă experiența studenților este limitată, această conexiune dedusă de la text la context poate necesita efort suplimentar pentru ca ei să o descopere.

O altă provocare cu această abordare este că poate fi foarte greu să identifici ideologia. De exemplu, mulți instructori îi învață pe elevi despre CV-uri, iar studenții învață aspectele generale ale formularului. Elevii pot recunoaște modul în care caracteristicile răspund la o situație socială – un cititor ocupat care dorește să adune rapid informații specifice situației – dar, așa cum subliniază T. Shane Peagler și Kathleen Blake Yancey, elevii adesea nu văd CV-urile ca „scrise în contextul oricărei situații retorice” (154). După cum

raportează Devitt, Reiff și Bawarshi, Randall Popken a identificat aspectul ideologic al CV-urilor pe care elevii ar putea să nu-l observe atât de ușor din „propozițiile fără subiect”, „constrângerile fizice” și „categorii prescrise” (Scenele 159- 60): „Prin minimizând vocea și personajul scriitorilor de CV, CV-ul îi depersonalizează pe cei care caută un loc de muncă, prezentându-i drept mărfuri care pot fi vândute” (159). De asemenea, studenții

trebuie să identifice ideologiile astfel încât să poată învăța să critice un gen și să facă cele mai eficiente conexiuni între text și context. Acest lucru poate fi mai dificil decât pare.

În loc să se uite mai întâi la texte și prin ele la contexte, Devitt, Reiff și Bawarshi, în Scenes of Writing: Strategies for Composing with Genres, propun o ordine inversă pentru a asigura legătura dintre text și context: „Învățați elevii să treacă de la observarea scena scrisului și scopurile sale comune, la interacțiunile retorice care alcătuiesc situațiile acestei scene (cititori, scriitori, scopuri, subiecte și decoruri), la genurile folosite pentru a participa la situații și scene" (xviii)). În abordarea lor, Devitt, Reiff și Bawarshi oferă analize ghidate pentru a ajuta elevii să analizeze situațiile și genurile din cadrul acestora. În acest fel, ei speră că studenții sunt mai capabili să vadă orice gen ca fiind încorporat într-o situație, mai degrabă decât separat de aceasta. Cu siguranță există încă, va exista întotdeauna, posibilitatea reducerii genurilor la forme textuale; totuși, intenția este ca pornind mai întâi cu contextul să minimizeze această tendință. O parte a acestei abordări include, de asemenea, criticarea genurilor, cu întrebări (inclusiv următoarele) ca modalități de a ajuta studenții să îndeplinească această sarcină importantă de a încerca să vadă și ideologiile genurilor:

■ Ce le permite genul să facă utilizatorilor săi și ce nu le permite acestora să facă?

■ Ale cui nevoi sunt cel mai bine deservite de gen? Ale cui nevoi sunt cel mai puțin satisfăcute?

■ Genul permite utilizatorilor săi să se reprezinte pe deplin?

■ Presupunerile conform cărora genul reflectă privilegiază anumite moduri de a face lucrurile?

■ Permite acest geni e utilizatorilor săi să facă anumite lucruri în detrimentul altora? Și dacă da, cu ce preț? (161)

Începând cu contextul și incluzând modalități specifice de abordare a ideologiei, această abordare funcționează pentru a menține genurile și contextul conectate în mod eficient.

Pang relatează un studiu care compară cele două abordări: una începând cu textele pentru a le determina trăsăturile și, din ele, funcțiile lor în context, iar cealaltă analizând mai întâi un context și apoi textele

care decurg din acesta. Pentru a descoperi care abordare le-ar oferi studenților cea mai bună strategie pentru utilizare viitoare cu genuri pe care nu le cunoșteau, studenții din fiecare abordare au explorat alte genuri și au fost rugați să determine „scopurile discursului posibil care stau la baza fiecărui gen și să aleagă mișcările adecvate pentru fiecare scop”. (152). Rezultatele? „Ambele abordări au dat rezultate aproape egale în ceea ce privește calitatea subiecților.

scris producís și utilizarea lor de strategii pentru a compune" (158). Pang ac-cunoaște unele trăsături cheie ale predării în ambele abordări pe care le vede ca contribuind la constatarea: „Ambele abordări în studiu evită învățarea formulelor. În schimb, cursanții au fost încurajați să-și formuleze propriile „reguli”. Mai presus de toate, cursanții trebuiau să se familiarizeze cu ideea de alegere, de a face alegeri bazate pe judecăți informate ale contextului sociocultural mai larg și de a identifica variabilele interpersonale, ideaționale/experiențiale și textuale în situația imediată de comunicare” (158). Putem concluziona că oricare abordare – începând cu textele sau începând cu contextele – poate aduce beneficii elevilor ca utilizatori de gen dacă profesorul menține textul și contextul conectat, rezistă înclinațiilor elevilor de a privi genurile în mod simplist (ca forme) și îi ajută pe elevi să vadă genuri atât sociale, cât și individuale.

Alți teoreticieni recomandă folosirea genurilor în contextul clasei ca o modalitate de a face o legătură autentică între genuri și situație. În cadrul acestui curs de acțiune propus, profesorii i-ar ajuta pe elevi să vadă situația care există în școli și săli de clasă, acțiunile pe care trebuie să le realizeze scrisul în școală și rolurile pe care trebuie să le asume elevii pentru a scrie în acele situații, inclusiv testarea. Cu aceste înțelegeri, elevii ar putea apoi să facă alegeri mai bune din gama de opțiuni retorice disponibile pentru fiecare tip de scriere. De exemplu, profesorii ar putea solicita elevilor să folosească genuri în clasă pentru a îndeplini sarcinile de la clasă, cum ar fi scrierea de memorii care solicită modificări procedurale în clasă. De asemenea, profesorii ar putea solicita elevilor să folosească genuri pentru a desfășura activități școlare care se conectează la lumea din afara sălii de clasă, cum ar fi scrierea scrisorilor pentru informațiile de care au nevoie sau realizarea de interviuri pentru cercetare. Elevii ar putea, de asemenea, să efectueze mini-etnografii, deoarece acestea folosesc analiza de gen pentru a crea un gen. Cu oricare dintre aceste metode, situația și genul sunt conectate prin practică reală care le permite elevilor să acționeze în contextul clasei.

În ciuda propriilor ei preferințe, Devitt afirmă că „punctul ei nu este să argumenteze pentru o anumită strategie pedagogică! cât de mult să susțină strategiile pedagogice care mențin forma generică și contextele generice unite” (Writing 200). Cu toate acestea, le putem menține împreună - prin secvențiere sau prin realizarea de texte autentice în clasă - conexiunea este cheia pentru o instruire eficientă.

Creativitate

Când este vorba de predarea genurilor, un principiu important ar trebui să fie predarea genurilor „ca atât constrângere, cât și opțiune, astfel încât conștientizarea individuală

poate duce la creativitate individuală" (Devitt, Writing 191). O problemă ridicată cu privire la abordarea genurilor este că ar putea limita creativitatea scriitorilor prin concentrarea fie asupra formelor, fie asupra aspectului social al genurilor. Devitt abordează această preocupare acordând atenție echilibru:

> Cercetările privind creativitatea ne ajută, de asemenea, să învățăm elevii să fie atât comunicativi, cât și creativi. Scriitorii au nevoie atât de convergență, cât și de divergență. . . . Elevii trebuie să învețe cum să-și facă textele să se încadreze în modelele situațiilor și textelor convergente; ei trebuie, de asemenea, să învețe cum să se abată de la acele patemings pentru a spune ceea ce vor să spună. Ambele tipuri de învățare învață despre gen. Ambele tipuri de învățare sunt necesare pentru a încuraja creativitatea elevilor. Ambele tipuri de învățare pot, de asemenea, să le permită elevilor să critice valorile sociale, ipotezele și credințele care au modelat acele modele, acele genuri. Ajutându-i pe elevi să descopere strategiile retorice și sociale din spatele formelor, scopurile și efectele acestora, ce conformitate permit și ce alegeri au nevoie poate dezvolta abilitățile critice și creative ale elevilor. (Scris 156)

O modalitate prin care profesorii abordează creativitatea în predarea genurilor este să înceapă cu convingerea că genurile oferă opțiuni la fel de mult – sau mai mult decât – limitări. În munca lor cu profesori din mai multe țări, Heather Kay și Tony Dudley-Evans au constatat că „abordarea bazată pe gen este restrictivă, mai ales în mâinile profesorilor lipsiți de imaginație” (311). Profesorii „neimaginativi” ar fi cei care nu văd că, așa cum spune William Strong, un gen „are convenții fixe, dar are și sloturi flexibile” (163). Având în vedere această preocupare, profesorii ar trebui să abordeze genurile în mod diferit, ca forme flexibile, mai degrabă decât să le reprezinte ca structuri fixe. Chiar și cu această înțelegere, este încă posibil pentru studenți să interpreteze genurile ca fiind legate de reguli, după cum notează Peagler și Yancey (160). Cu toate acestea, cu o atitudine descriptivă, mai degrabă decât prescriptivă, a profesorului, elevii au mai multe șanse să dezvolte perspective adecvate despre genuri și creativitate.

Utilizarea mostrelor sau a exemplarelor este o modalitate prin care profesorii pot ajuta elevii să vadă creativitatea și flexibilitatea în genuri. După cum explică Devitt, „pare clar din toate cercetările că scriitorii trebuie să fie familiarizați cu un gen pentru a-l scrie bine” (Writing 209). Utilizarea eșantioanelor este importantă, dar există probleme atunci când profesorii folosesc modele limitate fie ca lățime, fie ca număr. Courtney B. Cazden dă un exemplu de femeie australiană care în copilărie învățase doar despre „oile albe lânoase”

la școală. Când a văzut oi brune, nu știa ce sunt: „Mă tem că identificarea oilor cu albul exemplifică pericolele conceptelor sărăcite, stereotipe și, prin urmare, inflexibile, care sunt prea des.

rezultatele predării noastre, inclusiv – de cea mai mare relevanță aici – predarea genurilor” (7). Potențialele capcane ale utilizării eșantioanelor limitate ar trebui să fie clare din acest exemplu: nu dorim ca studenții să privească genurile dintr-o perspectivă atât de restrânsă. .

O modalitate evidentă de a ajuta elevii să evite să privească eșantioanele ca formule este de a oferi o varietate largă de ele - așa cum spune Devitt, „o gamă cât mai largă de eșantioane posibil, care reflectă diferite utilizări ale limbajului și formei, chiar și în timp ce ating scopuri similare în mod similar. setări" (Scriere 200). Cu o serie de mostre, profesorii pot încuraja elevii să se concentreze asupra naturii lor diverse. Avem tendința de a căuta asemănări în mod natural, așa că accentuarea varietății va întări flexibilitatea genurilor. În mod similar, Chapman recomandă să le cerem elevilor să „deconstruiască și să reconstruiască [genurile] pentru a le înțelege și deține. În acest fel, utilizarea modelelor poate fi orientată spre proces (pentru a stimula conștientizarea genului) mai degrabă decât orientată către produs (pentru a produce un text care aderă la un anumit set de convenții)” (488). Căutarea în sine a varietății poate întări înțelegerea de către elevi a genurilor ca fiind flexibile și receptive la situație.

Cu toate acestea, chiar și atunci când profesorii folosesc mai multe mostre, problemele cu această abordare nu dispar. Devitt găsește că „studenții transformă cu ușurință mostre în modele, iar modelele transformă cu ușurință scrisul în formulă... Chiar și având în vedere o serie de eșantioane dintr-un gen, scriitorii ar putea foarte bine să-și restrângă viziunea la un singur text, pe care îl pot trata apoi ca pe un prototip sau exemplar al acelui gen” (Writing 209). În ciuda acestui potențial pericol, totuși, folosirea mostrelor este mai bine decât a nu le folosi: „A cere elevilor să scrie noi genuri fără mostre din acele genuri înseamnă a le reduce învățarea prin creșterea anxietății lor” (209). Mary Ehrenworth și Vicki Vinton încearcă să evite potențialele probleme, referindu-se la eșantioane mai degrabă ca „texte de mentor” decât ca modele (129). O schimbare a vocabularului – folosirea cuvântului mentor, sugerarea unui ghid sau consilier, spre deosebire de model, care implică un model care trebuie urmat – ar putea permite elevilor să se îndepărteze de la reducerea textelor eșantioane la formulare și să le vadă ca opțiuni.

Profesorii încurajează, de asemenea, creativitatea atunci când le cer elevilor să ia în considerare scopurile din spatele opțiunilor pe care le găsesc în mostre. Este posibil ca elevii să nu aibă dreptate în presupunerile lor, dar ei vor învăța în continuare să se gândească la situații și alegeri retorice și la modul în care s-ar putea conecta. Anne Herrington și Charles Moran afirmă că explorarea scopurilor posibile ar trebui să implice „o bună parte de interacțiune și

negociere în care punctele de vedere ale elevilor sunt respectate: interacțiuni între profesor și elevi, între elev și elevi și între citit și scris” (252). În mod repetat, teoreticienii și cercetătorii recunosc valoarea

a discursului bogat în clase folosind o abordare de gen. Oferirea studenților oportunități de a vorbi despre genuri le ajută la învățare și susține aspectul social al instruirii genurilor: ei pot vedea și pune la îndoială alegerile și efectele lor asupra celorlalți din clasă. O astfel de discuție va permite, de asemenea, studenților să exploreze cât de mult pot întinde granițele unui gen: când devine un alt gen? Care sunt efectele acestor alegeri de întindere a granițelor? Un astfel de discurs la clasă sporește conceptul de creativitate în raport cu genurile.

Când profesorii se asigură că elevii văd flexibilitate în genuri, atunci ei nu ar trebui să submineze acel progres prin utilizarea unor criterii de notare care sunt atât de strict concentrate încât flexibilitatea este de fapt descurajată sau atât de larg declarată încât s-ar putea aplica oricărui text. În loc să susțină ceea ce el numește „criterii universale”, Charles R. Cooper recomandă în schimb „criterii specifice genului, care sunt deosebit de utile ca linii directoare pentru scriitor, pentru critica de la egal la egal și pentru autoevaluare” (31). Atunci când creează criterii specifice genului, pentru a evita o focalizare prea restrânsă, Devitt îndeamnă profesorii să folosească criterii „descrise în termeni de scopuri și setări” mai degrabă decât caracteristicile formei (Writing 208). Deci, în loc să ceară cinci adjective pentru a stabili situația în paragraful introductiv, rubrica ar putea cere detalii adecvate, astfel încât cititorul să poată vizualiza contextul unei narațiuni personale. Deoarece elevii sunt la fel de susceptibili de a utiliza criteriile de evaluare ca și alte aspecte ale clasei pentru a-și perfecționa înțelegerea genului, este deosebit de important să dezvoltăm criterii specifice genului, care să predea despre genuri, dar totodată să permită spațiu pentru creativitate și individualitate.

Retorică

Mulți dintre studenții noștri păstrează concepția greșită că a scrie bine într-o situație necesită aceleași strategii și acțiuni ca și a scrie bine într-o altă situație. Dar genurile sunt retorice: „Retorica este utilizarea limbajului pentru a realiza ceva, iar alegerile retorice sunt deciziile pe care vorbitorii și scriitorii le iau pentru a realiza ceva cu limbajul” (Devitt, Reiff și Bawarshi 6). O abordare de gen este retorică pentru că acordă atenție situației și strategiilor unice fiecărei acțiuni comunicative. După cum explică David Foster, „scrierea devine un eveniment plin de semnificație, din această perspectivă, nu pentru că scriitorul urmează pașii potriviți în producerea textului, ci pentru că citește situația și cititorul cu acuratețe și găsește modalități de a-și adapta limbajul la cerinţe contingente ale momentului scrisului” (153). Scrierea bună, așadar, este retorică și situată. Dacă este bine, depinde de contextul și cum

eficient își face treaba în acest context. Devitt, Reiff și Bawarshi sugerează că următoarele alegeri sunt retorice:

Ce fel de ton și limbaj să folosești;

Cum să vă implicați și să vă adresați altora;

Cum să dezvolți, să organizezi și să-ți prezinți ideile, astfel încât ceilalți

pot avea legătură cu ele;

Ce fel de exemple să folosiți atunci când comunicați;

Când și cum să începi să vorbești și când și cum să te oprești. (6)

Ei susțin că „cu cât alegerile voastre retorice sunt mai potrivite, cu atât aveți mai multe șanse să comunicați eficient” (6). Acțiunea eficientă cu genurile depinde de alegerile retorice adecvate.

Coe explică că „primul pas adecvat pentru pregătirea pentru a preda un anumit gen este deseori să-l plasăm în situația retorică și contextul situației” („Predarea” 161). Elevii ar trebui să ia în considerare relația pe care o stabilesc și aspectele situaționale care influențează relația care apar în scris. Pentru a face acest lucru, Coe recomandă „ca fiecare fragment de scris să aibă o situație retorică specific definită, care poate fi stipulată de sarcină sau de student” (162). Apoi, pentru fiecare temă, elevii includ pe pagina de titlu contextul retoric – scop, public, ocazie (gen) – iar profesorul evaluează lucrarea în funcție de cât de bine abordează contextul desemnat (162).

Scrierea retorică include a fi o strategie, deoarece implică scriitorii care fac alegeri în funcție de obiectivele lor. Aceste alegeri sunt intenționate, planificate, tactice. Ei răspund la public, la scop, la situație și la gen. Fiind retoric și strategie, sugerează Joseph J. Comprone, poate susține un aspect important al unei abordări de gen: „Acest accent pe dezvoltarea strategiilor care să ghideze alegerea în procesul de producere a textului scris poate deveni baza teoretică pentru introducerea tehnicii retorice și metoda în cursuri de scriere; poate deveni, de asemenea, o modalitate de dezvoltare a unei abordări a alfabetizării prin care se poate realiza medierea genurilor construite social și alegerea individuală în anumite situații textuale” (102). Ideea dezvoltării abilităților elevilor de a vedea scrisul ca luarea de alegeri este deosebit de importantă. O abordare de gen trebuie să includă luarea de alegeri retorice în mod strategic, deoarece genurile răspund la diferite situații și scriitorii acționează cu ele.

Reflecţie

Peter Smagorinsky și Michael W. Smith încurajează „atenția atentă la transfer – adică aplicarea conștientă și deliberată a cunoștințelor”.

margine în alte contexte decât cel studiat inițial” (291). Deoarece profesorii nu pot preda toate genurile pe care elevii vor trebui să le cunoască vreodată, este important ca cunoștințele de gen dobândite din genurile folosite în sălile de clasă să fie transferate în alte situații de gen în care elevii acţionează. Acest transfer are loc prin procesare metacognitivă - reflecție - care are loc atunci când studenții iau în considerare „un gen și propria poziționare folosind acel gen" (Herrington și Moran 252). Smagorinsky și Smith, citând cercetările lui DN Perkins și Gavriel Salomon, afirmă de asemenea că „profesorii care „perseverent și sistematic... saturează contextul educației cu atenție la transfer” (p. 29) vor îmbunătăți probabilitatea ca elevii să reaplice cunoștințele atunci când își schimbă domeniile” (291). Reflecția oferă un loc pentru elevi. pentru a articula înțelegerea, sporind astfel șansele de transfer al învățării.

Cari Nagin, în Why Writing Matters: Improving Student Writing in Our Schools, observă că „pentru a se dezvolta ca scriitori, elevii au, de asemenea, nevoie de oportunitatea de a-și exprima propria conștientizare și înțelegere a proceselor lor în învățarea scrisului. Cercetările au arătat importanța unor astfel de gândirea metacognitivă pentru a deveni un scriitor mai bun” (National Writing Project 82). Yancey vede, de asemenea, reflecția ca o parte importantă a dezvoltării scriitorilor, atunci când concluzionează că „de-a lungul timpului... reflecția oferă terenul în care scriitorul evadează, în mod repetat și recursiv, un sine compotiv. În același timp, reflecția contribuie la scrierea de texte care ei înșiși sunt marcați de tenor reflexiv — multi-contextual, gânditor, holistic” (200). Aceste constatări par să sugereze că tipul de scriitor care are capacitatea de a fi și practică să fie reflexiv este genul de scriitor care va fi sensibil la gen, la situație, la context și la relațiile stabilite prin genuri. Reflecția poate fi chiar o necesitate pentru a ajuta elevii să reziste de a vedea genurile ca forme și să recunoască, de asemenea, ideologiile.

Yancey, abordând genurile pe care elevii le folosesc pentru a reflecta, observă că acele genuri sunt la fel de importante ca și genurile asupra cărora reflectă: „Dacă scopul, în cele din urmă, reflecției este de a încuraja scriitorii care reflectă și dacă ne așteptăm ca acești scriitori să lucreze în diverse genuri, atunci ar putea avea sens să ceri mai mult de un fel de text reflectorizant” (154). Ea propune în portofoliile lor scrisori de intenție, adnotări individuale sau „eseuri finale de reflecție” (69), Talk-To's și Talk-Backs (108) sau o serie de alte genuri care variază în formalitate pe care elevii le pot folosi pentru a răspunde la propria lor scriere. Oricare dintre acestea ar fi componente valoroase ale unei abordări de gen, deoarece îi ajută pe elevi să privească mai critic nu numai propriile răspunsuri generice, ci și situațiile în care apar și relațiile și rolurile pe care le recunosc sau nu. O astfel de reflecție se mișcă

munca elevilor cu genuri dincolo de nivelul unei „sarcini” pe care o completează și o transformă într-o parte a învățării și dezvoltării lor generale ca scriitori și ca actori în situații sociale.

Smagorinsky și Smith notează că pentru ca reflecția să fie eficientă, trebuie să fie „o parte integrantă a structurii clasei, mai degrabă decât o etichetă la sfârșitul unei lecții; [Gavriel] Salomon (1987) a descoperit că majoritatea elevilor sunt hotărât neconștienți, dacă nu îndrumată în mod specific și viguros” (291). Yancey susține același punct cu privire la necesitatea de a face din reflecție o parte integrantă a clasei de scris: „Pentru ca reflecția să fie generativă și constructivă... ea trebuie să fie practicată, trebuie să fie ea însăși țesut nu atât în curricula, cât în ea” (201). Acestea sunt mementouri puternice că atitudinea reflexivă este o parte integrantă a unei abordări de gen, din cauza necesității de a considera toate scrierile ca fiind sociale și situate. Reflecția este asta și face asta.

ALEGEREA GENURILOR

Alegerea genurilor pentru explorarea în clasă este de o importanță singulară. În primul rând, așa cum ne reamintește Devitt, „orice genuri sunt predate va presupune, de asemenea, să nu-i înveți pe alții” (Writing 206). Alegerea unor genuri înseamnă, prin necesitate, să le lași pe altele. În plus, deoarece genurile oferă modalități de a vedea lumea, genurile pe care le selectăm favorizează și dezvoltă anumite perspective mai mult decât altele. Selectarea în mod repetat a eseurilor de cinci paragrafe promovează logica și distanța. Selectarea în mod repetat a narațiunilor personale promovează perspective individuale și cronologice. Alegerea constantă a genurilor legate de muncă arată o valoare a unei viziuni asupra lumii, în timp ce alegerea consecventă a poeziei arată o alta.

Deci, cum alegem? Heather Lattimer selectează genurile pentru studiul la clasă, uitându-se mai întâi la standardele de stat și districtuale. Uneori, aceste standarde includ descrieri textuale, cum ar fi text informativ sau narațiune personală. În cadrul unor categorii atât de largi – ceea ce William Grabe calis macro-genuri (252) și Vijay K. Colonii de gen Bhatia calis (280) – Lattimer selectează genuri, cum ar fi memoriile sau articolele de referință. Ea avertizează „împotriva alegerii unor studii de gen care sunt definite prea larg sau prea restrâns”, cum ar fi „nonficțiune”, deoarece categoria „devine rapid greoaie” (8). Ea ia în considerare, de asemenea, utilizarea viitoare de către studenți a unui gen, în special utilizarea publică - ceea ce ea numește „autenticitate” (9). Coe sugerează, de asemenea, alegerea pe baza nevoilor viitoare ale studenților: genurile elevilor vor fi motivați să învețe (cum ar fi eseurile de intrare la facultate) și cele care predau modele de gândire de care elevii vor avea nevoie (analiza, de exemplu) (Johns et al. 246) . Obiectivele cursului și experiențele studenților cu

genurile sunt, de asemenea, factori determinanți importanți în procesul de selecție. Devitt propune, ca o opțiune, ca profesorii să găsească genuri care se suprapun cu acei elevi pe care i-au întâlnit deja, astfel încât studenții să poată „desea din genuri cunoscute pentru a aborda situații nefamiliare” (Writing 207). Chapman susține abordarea lui Devitt deoarece „gândirea actuală sugerează că învățăm noi genuri formând analogii și făcând conexiuni cu cele pe care le cunoaștem deja” (472). Cu toate acestea, atunci când selectăm genuri care se bazează pe cunoștințele actuale ale studenților despre gen, ar trebui să ne asigurăm, de asemenea, că genurile pe care le introducem oferă o varietate, permițându-le elevilor să vadă modul în care genurile sunt asemănătoare și moduri în care acestea diferă. O astfel de varietate le va dezvolta conștientizarea genurilor.

Selectarea atentă, ținând cont de curs, de studenți și de contextele genurilor, îi va ajuta pe studenți să se expună la genurile care le vor fi cele mai benefice pe termen lung. Nicio școlarizare nu poate aborda toate genurile cu care o persoană va acționa de-a lungul vieții: școlile nu au timp și profesorii nu au perștiința de a vedea viitorul fiecărui elev în clasă. În schimb, profesorii ar trebui să aleagă cu ideea de a crea cea mai bună bază posibilă pentru înțelegerea genurilor – ce genuri antecedente sunt Devitt: „Criteriile de alegere a genurilor ar trebui să includă genurile care suplimentează cel mai bine repertoriile de genuri existente ale elevilor și pot servi în special ca genuri. genuri antecedente bogate” (Scris 203).

Genurile antecedente sunt acele genuri pe care le înțelegem din experiența anterioară și care se referă la experiența actuală a genului. După cum o explică Bazerman, „când călătorim în noi domenii comunicative, ne construim percepția asupra lor începând cu formele pe care le cunoaștem” („Viața” 19). Cercetările lui Judith A. Langer cu copiii mici confirmă influența genurilor antecedente: „Formele funcționale [copiii] le aud și le folosesc în viața de zi cu zi le servesc ca modele” (185). Studiul lui Jamieson despre discursurile inaugurale subliniază și acest punct: „retorii percep situații neprecedate prin genuri antecedente” (414). Dacă elevii folosesc genurile pe care le cunosc pentru a acționa în situații noi, atunci selectarea genurilor pentru a preda este importantă pentru a oferi cea mai bună bază pentru achiziționarea și învățarea viitoare a genurilor. După cum subliniază Devitt, „indivizii nu pot să tragă decât din genuri pe care le cunosc... Cu cât cunosc mai multe genuri, cu atât au mai multe genuri antecedente potențiale pentru a aborda situații noi” (Writing 204). Alegerile profesorilor și utilizarea genurilor pot avea un impact important asupra viitorului elevilor. Trebuie să ne asigurăm că genurile studiate sau utilizate în cursuri oferă genuri antecedente bogate pentru experiența viitoare a elevilor cu genurile.

În ciuda nevoii identificate de a expune studenții la multe genuri, Devitt observă că „nu toate genurile servesc la fel de adecvate sau la fel de utile... antécédents” (Writing 206). Lattimer evită jurnalele într-un studiu de gen din acest motiv: pentru ea, ele nu sunt benefice ca gen antecedent deoarece nu sunt reprezentative pentru genurile pe

care le folosesc adulții pentru a interacționa cu ceilalți. Antecedentii bogați ar fi cei care au mai multe transferuri cu alte genuri și care sunt folosiți mai regulat în interacțiunile sociale.

Cu toate acestea, pur și simplu expunerea la genuri sau utilizarea acestora nu este ceea ce influențează utilizarea adecvată de către elevi a cunoștințelor despre gen în viitor. De asemenea, trebuie să învețe să aleagă din cunoștințele lor antecedente în mod corespunzător. După cum arată studiul lui Jamieson, „genurile antecedente alese pot să nu fie adecvate situației” (414). Profesorii se confruntă cu această problemă cu selecția atunci când elevii lor folosesc limbajul din reclame pentru a scrie persuasiune sau pentru a rezuma o poveste în loc să o analizeze. Din cauza acestei utilizări inadecvate a antecedentelor, elevii trebuie să înțeleagă genurile dintr-o perspectivă contextuală și ideologică, precum și dintr-o perspectivă textuală. Dacă sunt conștienți de contextele și scopurile și publicul pentru un anumit gen, va fi mai probabil să aleagă în mod corespunzător din repertorul lor de gen atunci când se confruntă cu o situație nouă.

Mulți factori influențează alegerile noastre despre genurile pe care să le predăm. Și aceste alegeri sunt importante. Stili, orice am alege, ar trebui să ne amintim, de asemenea, avertismentul lui Coe că „dezvoltarea conștientizării că diferite situații necesită scris în diferite genuri este mult mai importantă decât învățarea oricărui gen anume” (Johns et al. 247). Este ceva ce ne poate ajuta să facem o abordare de gen.

Ideile didactice care urmează încearcă să abordeze conceptele cheie ale teoriei genurilor în cel mai bun mod posibil pentru sala de clasă de nivel secundar. Recunosc că nu toate aplicațiile vor fi apreciate de toți teoreticienii genurilor, totuși. Aceste aplicații abordează genul ca text și genul ca retorică, precum și conceptele despre gen care i-ar putea satisface pe cei de la gen ca capăt de practică al continuumului.

Il Practica

Odată ce studenții învață ce înseamnă să se implice profund și să scrie bine în orice circumstanță particulară, ei au un simț al posibilităților de participare alfabetizată în orice arena discursivă.

Charles Bazerman, „Viața genului, viața în clasă”

4 Predarea conceptelor de gen

DEscoperirea genurilor

Chiar dacă nu putem dezvolta întregul aspect contextual al unor genuri din cauza restricțiilor situației de la clasă, este util pentru elevi să știe că nu orice scris este la fel. Ei pot învăța conceptul de genuri. Pentru început, este important pentru ei să știe că „a studia genul înseamnă a studia modul în care oamenii folosesc limbajul pentru a-și croi drum în lume” (Devitt, Writing 9). Explorând propriile utilizări ale limbajului și textelor, elevii pot vedea acele utilizări în interacțiunile sociale care constituie genuri.

■ Începeți această explorare ajutându-i mai întâi pe elevi să înțeleagă că nu orice scris este la fel. Cereți-i să enumere ce tipuri de scris simt că fac bine și ce fel de scris nu simt că fac bine. Discutați aceste liste în clasă. O astfel de conversație ne permite să recunoaștem că toți scriem în scopuri diferite și că toți suntem buni la anumite tipuri de scris - și că toți dintre noi, inclusiv profesorii, avem tipuri de scris care ne provoacă.

■ Cooper scrie că genurile „ipar din interacțiunile sociale și din nevoia de a comunica” (25). Elevii ar trebui să înțeleagă și acest aspect social al genurilor. Au generat o listă, pe parcursul mai multor zile, a modurilor în care folosesc limbajul scris pentru a realiza?! sarcini diferite. Ei trebuie să ia în considerare toate scrisurile, nu doar scrisul de la școală și nu doar scrisul pe hârtie – ei scriu pe telefoane, pe tastaturi, cu cretă sau markere, chiar și cu degetele (mesaje în abur pe geamul unei mașini). După ce și-au dezvoltat listele, treceți peste ele ca o clasă și creați o listă principală. Încurajați-i pe elevi să se gândească la alte moduri în care folosesc scrisul pe care s-ar putea să nu le enumere individual, dar care le revin în minte când aud sugestiile altora.

■ Rugați elevii să se împartă în grupuri mici pentru a discuta lista principală și a decide dacă vreuna dintre modalitățile de scriere este de același tip sau gen, folosind întrebări ca acestea: La ce scop servesc diferitele tipuri de scriere? Sunt contexte sociale similare? Dacă unii par să fie același „gen” de scris, rugați-i pe elevi să le grupeze și să discute de ce aparțin. Devitt explică că David Russell „consideră faptul că recunoașterea unui gen de către participanți este ceea ce determină în mod corect dacă un gen este distinct de altul” (Scrierea 8). Dacă ceea ce spune Russell și susține Devitt este adevărat, atunci simțul scopului elevilor noștri și

limitele sunt valabile. Într-adevăr, nu există răspunsuri corecte și greșite aici, ci doar o explorare a ceea ce constituie genul. Deci, studenții ar trebui, de exemplu, să ia în considerare în discuție dacă e-mailul și mesajele text sunt genuri diferite sau nu. Dacă sunt diferiți, ce le face așa? Dacă nu sunt, în ce fel se aseamănă - ce scopuri sociale servesc amândoi? Cum sunt situațiile lor asemănătoare? Tehnologia contează (adică notițele pe hârtie pot fi de același gen ca un mesaj text)?

■ Întrucât, după cum am menționat, „a studia genul înseamnă a studia modul în care oamenii folosesc limbajul pentru a-și croi drum în lume” (Devitt, Writing 9), elevii ar trebui să examineze limbajul anumitor genuri pe care le folosesc. Cum se potrivește limbajul anumitor genuri cu scopul și contextul social al acestora? Dacă, de exemplu, ei au decis că mesajele de e-mail către profesori sau către companii sunt același gen cu mesajele e-mail către prieteni, ce diferențe de limbă ar putea găsi studenții printre ei? Este suficientă diferența pentru a spune că sunt genuri diferite? De ce sau de ce nu?

■ Discuțiile ulterioare ar putea dezvolta idei despre genurile de afaceri și genurile de putere. Cum diferă acestea de genurile pe care le folosesc elevii cu prietenii sau în situații ocazionale? Care sunt consecințele răspunderii inadecvate la situația unui gen: cu alte cuvinte, dacă un student folosește limba unui mesaj text într-o scrisoare de cerere pentru un loc de muncă, care sunt potențialele consecințe? Merită alegerea potențialele probleme? Rugați elevii să discute aceste probleme ca o modalitate de a clarifica ce sunt genurile și ce înseamnă ele pentru ei în viața lor de zi cu zi.

■ Ca o modalitate de a articula concluziile din discuție și de a promova învățarea individuală, sfârșiți prin a cere elevilor să scrie reflecții despre definițiile lor personale ale fiecărui gen și despre modul în care cunoașterea genului poate fi importantă.

CREȘTEREA CONȘTIENTĂRII GENULUI

O aplicație care se concentrează pe conștientizare mai mult decât pe achiziție este o modalitate de a aborda teoria genurilor în sala de clasă. În scrierile timpurii despre teoria post-procesului, Petraglia, fiind de acord cu recomandările lui Roderick Hart și Don Burks, îndeamnă la dezvoltarea „sensibilității față de posibilitățile retorice disponibile” (62): „nu pentru a îmbunătăți abilitățile de scriere ale elevilor, ci pentru a informa studenții. consumatori ai discursului scris în speranța că vor deveni și ei mai buni producători ai acestuia” (63). Deoarece începe cu ideea că nu există o modalitate corectă de a scrie, o abordare de conștientizare îi ajută pe elevi să învețe să adapteze limba la situație.

O abordare de conștientizare se înclină mai mult spre gen ca sfârșit de practică al continuumului, deoarece se concentrează mai puțin pe genurile în sine și mai mult pe ceea ce înseamnă genurile, modul în care acestea răspund la context și modul în care reprezintă modalități de a vedea și de a aprecia lumea. Devitt explică faptul că o abordare de conștientizare îi învață pe scriitori cum să ia în considerare noile genuri, deoarece le oferă strategii și practică cu examinarea mostrelor de genuri și apoi știind „cum să interpreteze ceea ce găsesc, în special discernând cele necesare din elementele opționale și caracterul retoric al genului, pentru a înțelege contextul și funcțiile acestuia pentru utilizatorii săi, pentru a evita copierea în formă a unui model” (Writing 201).

Următoarea aplicație se bazează pe idei din Scenes of Writing de Devitt, Reiff și Bawarshi (93-94).

■ Alegeți un gen pe care să îl utilizați pentru investigarea clasei și cereți elevilor să exploreze contextul acestuia sau ceea ce Devitt și colegii ei consideră scena și situația. Autorii folosesc termenii scenă pentru a corespunde contextului mai larg și situației pentru a se referi la contextul imediat al unui gen. De exemplu, dacă clasa noastră ar urma să investigheze genul de reclame pentru a vinde mașini, scena ar putea include un ziar, un site web sau broșuri găsite în afara

intrărilor de fast-food. În fiecare dintre aceste scene, elevii ar trebui să identifice tipul de loc în care este scena, tipurile de activități care au loc acolo, persoanele care se implică în acele activități și obiectivele comune ale acelor persoane. În general, elevii ar trebui să încerce să răspundă la aceste întrebări: În ce moduri folosesc oamenii din aceste scene genul – și care sunt motivele sau scopurile genului? Ar putea fi necesar ca profesorii să încurajeze elevii să depășească ceea ce este evident; în exemplul meu, scopul evident al genului este de a vinde și/sau cumpăra o mașină uzată. Cu toate acestea, există și alte scopuri pentru persoanele care folosesc acest gen: să economisească bani sau să-i recupereze, să elimine cheltuielile inutile, să facă o favoare unei rude. Elevii trebuie să gândească dincolo de suprafață.

■ În continuare, cereți elevilor să investigheze situația din scena. Pentru a simplifica exemplul de anunț dorit pentru instruirea la clasă, de exemplu, aș putea examina o singură situație din scena mai largă - situația unui anunț de dorință de ziar pentru a vinde o mașină. În această situație, elevii ar trebui să determine, pe cât posibil, interacțiunile participanților și rolurile pe care se așteaptă să le joace fiecare. Deci, de exemplu, persoana care plasează anunțul are ceva ce se așteaptă ca altcineva să dorească, în timp ce persoana care răspunde la anunț are nevoie de ceva ce are altcineva. Acest lucru creează o relație inegală în anumite privințe – cu excepția cazului în care vânzătorul este disperat și cumpărătorul „doar se uită”. În acest caz, relația se schimbă. Totuși, determinarea motivelor și relațiilor numai din reclame poate

fi dificil. Dar studenții ar trebui să ia în considerare faptul că cei care ar căuta mașini în ziare doresc secțiuni de reclame ar putea fi clienți diferiți decât cei care s-ar uita online sau la postări de pe panoul de buletin al unui magazin alimentar. Pe măsură ce explorați o situație, ajutați elevii să realizeze modul în care celelalte situații ar putea genera caracteristici diferite. De exemplu, cineva care citește broșura în timp ce mănâncă la restaurantul fast-food poate că pur și simplu trece timpul, interesat, dar nu chiar gata să cumpere - un participant destul de neangajat în scenă. Explorările elevilor asupra acestor situații și a spațiilor pe care le oferă participanților în care să acționeze ar trebui să-i ajute să înțeleagă mai amănunțit natura genurilor.

■ În continuare, cereți elevilor să examineze și să analizeze mai multe exemple ale genului. Dacă un gen este scurt, studenții pot examina un număr mai mare (o încurajare pentru a selecta un gen scurt pentru această explorare), cum ar fi toate anunțurile de mașini second hand din ziarul de duminică. Rugați-i să caute modele de caracteristici și să ia în considerare următoarele aspecte sugerate de Devitt, Reiff și Bawarshi:

- Conținut: Ce idei include acest gen? Ce lasă afară?

- Structura: Cum sunt organizate ideile în gen? Cum privilegiază organizația anumite idei față de altele?

- Format· Cum este formatat genul? Ce elemente vizuale (dimensiunea fontului și spațiul alb, de exemplu) par să fie așteptate?

- Limba: Ce fel de limbaj este folosit? Ce nivel de formalitate se găsește în alegerea cuvintelor? Ce ton este folosit?

- Propoziții: Ce fel de propoziții sunt uzuale? Scurt sau lung? Direct sau sinuos? (94)

Dacă elevii au o gamă largă de mostre de explorat, ar trebui să observe varietate în majoritatea acestor domenii, deși unele genuri mai structurate au mai puțină flexibilitate în ceea ce le permit. Cu toate acestea, majoritatea genurilor permit o anumită varietate, iar studenții ar trebui să vadă acest lucru.

■ După ce elevii au o bună înțelegere a genului, puneți-le să conecteze tiparele pe care le-au găsit cu situația(ele) la care genul răspunde. Pentru a face acest lucru, elevii ar trebui să se gândească de ce tiparele pe care le-au observat există în acest gen. Rugați-i să folosească întrebări precum următoarele pentru a ajunge la concluzii despre cum funcționează genurile în situații specifice:

- Ce roluri sugerează modelele participanților?

- Ce atitudini sunt reprezentate de tiparele genului?

- Ce acțiuni permit și constrâng tiparele?

- Ce valori sunt reprezentate de gen și tiparele acestuia?

Luând în considerare aceste întrebări și conectând astfel tiparele din texte cu participanții și situațiile, elevii devin mai conștienți de modul în care funcționează genurile în mediile sociale – și devin mai conștienți de aspectele genurilor, cum ar fi variabilitatea și natura contextuală a acestora. Din această conștientizare, elevii devin mai sensibili la felul în care genurile acționează în viața lor și la felul în care acţionează cu genurile.

Devitt sugerează că profesorii încep să predea conștientizarea genului tinerilor studenți cu explorări lingvistice care îi ajută să vadă „cum diferă limba în diferite situații și cum aceste diferențe se raportează la scopuri diferite” (Writing 198). Gregory Shafer explică cum a folosit scrisorile către diferite audiențe pentru a-și ajuta studenții (în mare parte imigranți) să câștige începutul conștientizării genului. În timp ce studenții săi scriau scrisori către prieteni și către potențiali angajatori, ei au discutat despre implicațiile alegerii limbii și despre modul în care aceasta a fost conectată la relațiile de putere dintre scriitorul și cititorul scrisorilor. Deși Shafer nu menționează niciodată teoria genurilor, lecțiile sale dezvoltă

conștientizarea genului în studenții săi, pe măsură ce aceștia dobândesc o idee despre modul în care scrierea bună se adaptează la situație - luând în considerare scopurile și publicul, setarea și relațiile.

ÎNȚELEGEREA GENULUI CA AȘTEPTAREA CITITORULUI

Genurile nu oferă doar idei despre cum să acționezi în anumite situații; ne dau și cotizații cu privire la modul de a citi anumite situații. Exemplul lui Borner de program care i-a fost înmânat într-un teatru, descris în capitolul 1, arată cum situația este inerentă genului. Dar Freadman notează că relația dintre proprietățile formale ale textului cu contextul „nu înseamnă... că proprietățile formai ale unui gen nu pot călători” („Oricine” în Reid 117). Genurile pot fi, și sunt adesea, angajate în scopuri dincolo de cele prevăzute în situația lor inițială. Această flexibilitate inerentă genului este un concept important de înțeles de către elevi pe măsură ce se dezvoltă ca scriitori: înseamnă că au opțiuni ca scriitori, dar înseamnă și că au responsabilități față de cititori și față de situații.

Elevii pot începe să înțeleagă modul în care genul stabilește așteptările cititorului examinând cartea Dragonology: The Complete Book of Dragons de Dugald A. Steer (scriind ca Ernest Drake). Prin chestionarea genurilor folosite pentru a prezenta faptele false în Dragonologie - diagrame, grafice, cronologie etc. - studenții pot aprecia modul în care genurile poartă așteptări (de veridicitate? de faptualitate? de pretenție?) dincolo de conținutul fiecărei piese. Ei pot vedea că abordăm genurile cu așteptările cititorilor, deoarece experiențele trecute și situațiile actuale ne pregătesc să facem acest lucru. Prin urmare,

scriitorii știu că se pot baza pe cititori pentru a avea o poziție de început față de textele lor din cauza genului. Pentru a-i ajuta pe elevi să înțeleagă acest aspect al genului, folosesc o carte de Robert N. Munsch, The Paper Bag Princess.

■ Rugați elevii să se uite la coperta și titlul și să anticipeze ce fel de poveste va fi aceasta. "O poveste cu zâne!" este întotdeauna răspunsul pe care îl primesc, deoarece coperta arată o imagine a unui dragon, iar titlul numește o prințesă... așa că elevii folosesc cadrul de referință pe care îl au care le pune pe cele două împreună.

■ Apoi, cereți-le să numească caracteristicile pe care le așteaptă ca cititori ai unui fairy taie. Pe măsură ce își exprimă așteptările, enumerați-le pe tablă. De obicei primesc cel puțin următoarele: un prinț frumos; magie; o problemă care trebuie să fie exagerată, de obicei prin magie; un castel; un prinț care o salvează pe prințesă; dragoste; un final fericit pentru totdeauna.

■ Apoi, citiți-le elevilor povestea. Spune-le să urmărească cum povestea le satisface așteptările și cum nu. Pe măsură ce începe povestea, se pare că va fi ceea ce se așteaptă, dar foarte repede

studenții o văd pe Elizabeth, prințesa, confruntându-se cu dragonul pentru a-l salva pe prinț. Și ea reușește să zădărnicească dragonul prin creier, mai degrabă decât prin muschi. Sfârșitul este însă cel mai surprinzător: când Prințul Ronald nu reușește să aprecieze acțiunile lui Elizabeth de a-l salva pentru că se opune la apariția ei, ea răspunde: „Ronald, hainele tale sunt foarte frumoase și părul tău foarte îngrijit. Arăți ca un prinț adevărat, dar ești un vagabon”. Cei doi nu se căsătoresc, inversând finalul așteptat pentru un fairy taie.

■ După ce ați terminat de citit povestea – iar elevii au chicotit la final – cereți-i să identifice modalitățile în care povestea le îndeplinește așteptările de la un fairy taie. Elevii mei notează de obicei că are un prinț, o prințesă, un dragon, un castel, magie și o problemă. Apoi, întrebați cum nu le satisface așteptările. Evident: finalul, dar și reversai de rol (prințesa care îl salvează pe prinț) și reversai de creier/mușchi. Întrebați-i dacă este încă un fairy taie. Nu am avut niciodată elevii să spună că nu este așa, așa că întreb: De ce este încă un fairy taie dacă nu satisface toate așteptările tale? Studenții ajung repede să vadă că genul are flexibilitate, că au fost îndeplinite suficiente aspecte ale așteptărilor lor, astfel încât să-i satisfacă că ceea ce se așteptau a fost ceea ce au primit. Micile răsturnări de situație sunt creative, nu rup de gen.

■ Apoi, cereți-le să speculeze cât de mult ar putea un scriitor să răsucească un basm până când acesta nu mai este un fairy taie. În ce moment ne-am simți conduși greșit – crezând că primim un lucru, dar primim altul? Acest lucru este interesant de luat în considerare pentru studenți. Adesea ei constată că granițele sunt

foarte flexibile, dar răsucirea suficientă a acestora le oferă un nou gen, o fabulă sau o fantezie sau altceva. În acest moment, poate fi util să aduceți și alte povești care extind limitele așteptărilor cititorilor și le testează concluziile. Un basm anulat de lan Lendler este o posibilitate. În acea carte, autorul și ilustratorul întrerup povestea pentru a discuta cu cititorul, dând instrucțiuni despre cum să citească povestea. Rezultatul este comic. Este încă un fairy taie sau autorul folosește așteptările cititorilor de la un basm pentru a face altceva?

■ În cele din urmă, cereți elevilor să ia în considerare modul în care ar putea citi The Paper Bag Princess dacă nu au fost expuși la fairy taies și, prin urmare, nu ar avea așteptări ale cititorilor pentru acest gen. Ce ar fi diferit? Majoritatea studenților sunt capabili să vadă că umorul povestirii, sfârșitul și unele dintre răsturnările de situație care adaugă interes pentru ei ca cititori nu ar fi la fel de semnificative fără așteptările stabilite.

■ În acest moment, este important să discutăm despre modul în care cunoștințele despre gen ne pot afecta toată lectura: dacă luăm un text și nu știm la ce să ne așteptăm de la el, îl vom înțelege în același mod în care cititorii care sunt familiarizați cu contextul și genul fac? Vom cunoaște „semnele rutiere” pe care să le căutăm pentru a face

cel mai eficient sens al textului? Le spun studenților despre prima dată când am citit anumite documente – primul meu contract de predare, instrucțiuni pentru aplicarea unei reduceri, dosare de titularizare – și cum, în fiecare caz, lectura m-a provocat inițial, deoarece a trebuit să înțeleg mai întâi genul: ce este rolul a fost în situație, cine a scris-o, ce a vrut acea persoană să realizeze, care a fost rolul meu de cititor și ce aspecte ale textului au contat cel mai mult pentru scop și situație.

■ Cooper scrie că „cunoașterea genurilor este esențială pentru citire și scriere, făcând citirea comprehensibilă și scrierea posibilă" (25). Este adevărată sau nu această afirmație? Cum diferă strategiile de lectură când cunoaștem un gen și când nu? Rugați elevii să scrie răspunsuri la acest citat și la aceste întrebări și să le discute pentru a-și perfecționa înțelegerea rolului genului în propria experiență de lectură.

■ În Scene de scriere: strategii pentru compunerea cu genuri, autorii includ o activitate care se referă la conceptul acestei lecții. Ei le cer elevilor să „enumere cel puțin 10 genuri diferite pe care le citiți, inclusiv, dacă este posibil, cel puțin un gen pe care îl citiți pe computer. Nu uitați să includeți nu doar genurile formale sau școlare și nu doar genurile literare, ci și genurile de zi cu zi pe care le citiți. , ca spatele cutiilor de cereale. Apoi alege trei dintre aceste genuri și scrie un paragraf care descrie cât de diferit citești fiecare dintre ele" (Devitt, Reiff și Bawarshi 50).

Rugați elevii să finalizeze această activitate pentru a individualiza ideea de a citi cu cunoștințe de gen și pentru a reflecta asupra modului în care folosesc deja aceste cunoștințe în propria lor viață de cititor. Reflecția ar trebui să-i ajute să se gândească și mai mult la modul în care pot aplica cunoștințele despre gen la experiențe viitoare de lectură.

estomparea granițelor genului

Pentru a vedea că genurile au flexibilitate, elevii pot explora o varietate de exemple ale unui gen pe care îl cunosc deja pentru a descoperi gama pe care o poate lua un gen. Un gen pe care l-am găsit interesant pentru această explorare este ceea ce eu caliez cum să scriu, iar altele, uneori, procesează scrierea. Majoritatea studenților sunt familiarizați cu acest tip de scriere și sunt disponibile o mulțime de exemple. Profesorii pot urmări ideile acestei aplicații cu o serie de genuri, atâta timp cât este disponibilă o gamă largă de exemple. (O versiune ușor diferită a acestei aplicații se găsește în cartea mea Strategie Writing: The Writing Process and Beyond in the Secondary English Classroom.)

■ Începeți prin a colecta mostre de cum să scrieți: instrucțiuni de asamblare a mobilierului sau a bicicletelor, instrucțiuni de joc, indicații pentru a ajunge dintr-un loc în altul – sau încercați să consultați www.ehow.com pentru instrucțiuni despre aproape orice. De

asemenea, includ versiuni pline de umor ale modului de scriere care arată estomparea granițelor. Online am găsit „Cat Bathing as a Martial Art” de Howard „Bud” Herrón (disponibil la http://www.tlcpoodles.com/catbath.html). Folosesc și „Slice of Life” de Russell Baker, un comentariu plin de umor despre felierea unui curcan scris într-un format de instrucțiuni. În cele din urmă, încerc să mă asigur că am niște versiuni ale modului de scriere care folosesc formularul pentru a descrie ce nu trebuie făcut. O versiune simplă este How to Lose AU Tour Friends de Nancy Carlson, dar o alta este „How to Write a Re-ally Bad Essay” de J. Gladman (disponibilă la http://www.durham.edu. on.ca/grassroots). /oxfordtutor/badessay.html). Câteva exemple satirice de cum să scrieți includ „Cum să citiți o coloană” a lui William Safire (un exemplu provocator de înțeles elevilor, dar important pentru a arăta cum contează contextul). Un alt exemplu, și unul care se mută și în domeniul comentariului social este „Game Bail: How to Shamelessly Use Child Your To Get an Autographed Baseball” de Frank Lalli.

■ Având la îndemână o mare varietate de exemple, începeți prin a întreba elevii ce știu ei despre contextul modului de scriere (sau orice tip de scriere pe care îl prezentați). Cine scrie aceste texte? Cine citește

lor? De ce? În ce context și situație se așteaptă să găsească acest gen de scris? De ce?

■ După ce au discutat contextul, cereți elevilor să genereze o listă de caracteristici pentru gen. Pentru fiecare caracteristică, cereți-i să ia în considerare de ce ar fi de așteptat acea caracteristică pentru scopul și contextul genului. În acest moment, este important să îi puneți pe elevi să exploreze exemplele mai tradiționale pe care le-ați adunat. Elevii pot genera mai multe idei și pot vedea dacă așteptările lor față de gen sunt confirmate.

■ Următorul pas este valoros pentru ca elevii să înceapă să vadă neclaritatea granițelor. Lăsați-i să examineze exemplele mai puțin tradiționale și să găsească modalități prin care acele exemple îndeplinesc așteptările și moduri în care nu. Pe măsură ce elevii examinează eșantioanele utilizate în alte scopuri (umor sau comentariu social), discutați contextele lor. Sunt la fel? Încearcă oare piesele scrisului să facă același lucru sau fac altceva? Ceea ce pot descoperi elevii este că utilizarea așteptărilor pentru un scop și context într-un alt context și pentru scopuri alternative estompează liniile genului ca răspuns social. Aspectele formei rămân aproape aceleași: în modul de scriere, aceste aspecte formale pot include utilizarea imperativelor, lista numerotată, explicațiile care elaborează instrucțiunile. Dar conținutul se schimbă pentru a se adapta noului scop/situație. Limba se schimbă pentru a crea un ton diferit, o relație diferită între cititor și scriitor. Cereți elevilor să ia în considerare și să discute de ce caracteristicile unui gen pot îndeplini alte scopuri în alte contexte.

■ În continuare, cereți elevilor să ia în considerare alte exemple pe care le cunosc despre limitele genurilor care sunt încețoșate, despre genurile folosite în alte moduri decât în contextele și în scopurile în care au fost concepute inițial. De exemplu, studenții ar putea să se uite la memorii sau novele care sunt scrise ca o serie de poezii (Learning to Swim: A Memoir de Ann Turner, Maκe Lemon-ade de Virginia Euwer Wolff, Out of the Dust and Witness de Karen Hesse) și să exploreze de ce autorii ar alege să estompeze granițele în acest fel. Cărțile sunt poezii sau novele? Elevii mai mari ar putea considera interesant să ia în considerare cărți de non-ficțiune care citesc mai mult ca novéis: Seabiscuit de Laura Hillenbrand și The Devii in the White City: Murder, Magic, and Madness at the Pair That Changed America de Erik Larson, de exemplu. Din nou, de ce încețoșarea granițelor? Ce ne spune asta despre genuri? Despre contexte? Despre scopuri? Kress spune: „Mă aştept ca genurile să apară într-un anumit loc, iar atunci când apar din locul lor, mă întreb ce se întâmplă. „Ridicarea” unui gen dintr-un anumit context şi introducerea lui în

o alta . . . este un act inovator, un act de creativitate. Schimbă nu doar genul, nu doar relația mea cu textul, ci și noul context în care apare” („Genul și schimbarea” 467). Rugați elevii să discute afirmația lui Kress și experiențele lor cu genurile neclare sau ridicate.

■ În sfârșit, cereți elevilor să reflecteze asupra modalităților în care granițele neclare pot fi acte de creativitate, chiar de rebeliune. Devitt comentează utilizarea sporită a scrisorilor personale care sunt cu adevărat argumente de vânzare. „Asemenea încercări de a folosi forma pentru a ne induce în eroare cu privire la genul real indică din nou separabilitatea trăsăturilor formei de esența unui gen” (Scrierea 12). Rugați elevii să se gândească la aspectele manipulative ale granițelor neclare. În reflecții, cereți-i să ia în considerare posibilele consecințe pozitive și negative ale utilizării granițelor neclare ale genurilor în propriile vieți.

ÎNVĂȚAREA GENURILOR NEFAMILIARE

Unii teoreticieni cred că studenții pot învăța strategii pentru dobândirea genurilor exersându-le într-o clasă. Deși recunosc importanța achiziției de gen prin imersiune într-un context, sunt de acord cu Devitt, care susține că o astfel de achiziție sugerează că studenții au o înțelegere anterioară a tipurilor de lucruri de care trebuie să fie conștienți atunci când întâlnesc noi genuri: „Instruire suplimentară despre cum să să învețe noi genuri le-ar putea ajuta învățarea” (Writing 195). O astfel de instruire depinde însă de eficacitatea sa, inclusiv de „bogăția contextului discursiv” (Freedman, „Situating” 188) și de o înțelegere aprofundată a teoriei genurilor. De fapt, Hicks, în studiul său despre învățarea genurilor într-o clasă elementară, a găsit sprijin pentru afirmația lui John Dixon că

„dialogul social, mai degrabă decât textele ca forme și structuri gramaticale” (474), a promovat învățarea genurilor, iar acest lucru susține teoreticienii. afirmaţii despre importanţa sălii de clasă ca context de învăţare.

Următoarea aplicație oferă strategii nu neapărat pentru interpretarea unui gen (deși acesta este un rezultat pe care unii profesori încearcă); mai degrabă, strategiile sunt mai degrabă pentru a exersa cum să înveți noi genuri atunci când te confrunți cu ele. După cum afirmă Devitt, „predarea pentru conștientizarea genului poate părea similară în unele privințe cu predarea pentru achiziționarea genului, dar scopurile fac toată diferența” (Writing 198). Aș adăuga că înțelegerea genurilor de către un profesor ar fi de asemenea importantă. Dacă un profesor, după ce a analizat aplicația, le cere elevilor să scrie o imitație a genurilor pe care le-au explorat, acel profesor ar înțelege limitele unei astfel de lucrări în contextul clasei – și nu se va aștepta ca acțiunile genului, esența acesteia, ar fi realizată. Elevii ar arăta pur și simplu înțelegerea lor asupra ideilor, prezentării și rolurilor reprezentate ale unui gen – nu genul propriu-zis. Această aplicație se bazează pe sugestiile lui Sarah Andrew-Vaughan și Cathy Fleischer. După cum descriu ei în articolul lor, performanța studenților în acest gen este doar o mică parte din notă; Adevărata activitate a proiectului este cercetarea genului în sine, o idee care reflectă teoria genului contemporan.

■ Începeți prin a cere elevilor să aleagă un gen necunoscut. Ar putea fi unul pe care anticipează să îl folosească în viitorul apropiat (o cerere de angajare sau un eseu de aplicație la facultate, de exemplu), deși ar putea fi și orice

gen cu care nu sunt familiarizați, dar despre care ar dori să afle mai multe (versurile cântecului sau pagina web). Andrew-Vaughan și Fleischer furnizează liste de genuri posibile pentru studenții lor, dar trucul este să vă asigurați că elevii aleg cu adevărat un gen necunoscut. După ce fiecare și-a ales unul, cereți-i să scrie o scrisoare în care vă explică alegerea lor.

■ În continuare, cereți elevilor să ia în considerare situațiile în care este interpretat genul selectat. Dacă îl consideră folosit într-o varietate de situații, puneți-le să-și limiteze selecția la o anumită situație și apoi să scrie despre aceasta:

- Unde este folosit genul?
- Care este interacțiunea pe care o realizează?
- Cine folosește genul și pentru ce?
- Ce subiecte discută genul?
- Ce relații sugerează genul?

- Ce roluri sugerează genul participanților?

■ După explorarea contextului, elevii vor colecta mostre asortate din genul necunoscut. Au nevoie de cât de multe pot obține, dar un minim de cinci este recomandarea mea. Dacă probele sunt prea asemănătoare, ar trebui să colecteze mai multe. Rugați-i să examineze mostrele pentru a găsi modele și variații comune – nu doar în format sau trăsături evidente, ci și în idei, în limbaj, în ideologii și în relațiile create de gen. Rugați-i să ia în considerare dacă genul are legătură cu alte genuri, inclusiv dacă răspunde la un alt gen sau instigă un gen de răspuns. Toate întrebările și presupunerile lor ar trebui să fie înregistrate în note (sau reviste de cercetare, după cum sugerează Andrew-Vaughan și Fleischer) de fiecare dată când lucrează la proiect; Indiferent ce alegeți dvs. sau studenții dvs., note sau jurnal, ar trebui să servească drept înregistrare și reflectare a întrebărilor pe care elevii le explorează și a răspunsurilor pe care le descoperă. Lucrul prin acest proces ca o clasă cu un singur text mai întâi poate ajuta studenții care nu au experiență în a căuta atât de adânc într-un gen. Dacă acest proiect este desfășurat ca un atelier, profesorul poate ajuta elevii prin procesul individual de chestionare.

■ Când elevii au explorat în detaliu genul, cereți-i să-și arate înțelegerea în moduri diferite. Scopul acestei aplicații nu este neapărat producerea unui text care arată ca genul necunoscut pe care l-au cercetat studenții. În schimb, după cum notează Devitt, scopul dezvoltării conștientizării genului „sunt ca elevii să înțeleagă conexiunile complicate dintre contexte și forme, să perceapă efectele ideologice potențiale ale genurilor și să discearnă atât constrângerile, cât și opțiunile.

pe care genurile fac posibile” (Scris 198). Profesorii pot evalua jurnalele sau notițele elevilor pentru a vedea dacă astfel de obiective au fost atinse. Cu toate acestea, elevii pot încerca, de asemenea, să imite genul (și unii doresc să o imite după explorările lor), sau ar putea pur și simplu scrieți concluziile lor despre gen ca o piesă de reflecție finală care să însoțească jurnalul de investigație pe care l-au ținut. Irene Clark sugerează să scrieți o lucrare de analiză, cu „the-sis . . . o afirmație despre ceea ce ne spune un anumit gen despre modul în care oamenii răspund și experimentează o anumită situație” („Genul” 244). Acea lucrare de analiză ar reflecta, de asemenea, înțelegerea genului.

CRITICAREA GENURILOR FAMILIARE

În timp ce implementa abordarea de conștientizare a genului susținută de Devitt, Reiff și Bawarshi în Scenes of Writing, Bastían a constatat că studenții nu au criticat în mod adecvat genurile familiare. În investigarea acestui răspuns, ea a găsit dovezi publicate (Adrian Clynes și Alex Henry) că studenții ei nu erau unici: studenții într-o varietate de situații au găsit doar scopuri unice pentru genuri familiare. Bastían consideră că acesta este efectul de gen și susține

că elevii pun la îndoială genurile familiare în moduri care le vor extinde conceptul de gen.

Dincolo de a-i ajuta să-și extindă înțelegerea teoriei genurilor, o astfel de critică îi poate ajuta și pe elevi să-și dezvolte capacitatea de a acționa cu genurile, permițându-le să vadă posibilitățile inerente acestora. După cum susțin Devitt, Reiff și Bawarshi, „Scriitorii nu pot rezista sau modifica convențiile decât dacă știu ce sunt aceste convenții și ce fac ele... Scriitorii nu sunt creativi din întâmplare și nici nu fac alegeri creative pur și simplu pentru asta. . Foarte des, alegerile lor sunt informate și intenționate. Ei au un motiv pentru a face alegerile pe care le fac și, mai mult, știu ce tipare din genul pot modifica și pe care ar fi mai bine să nu nu. Această cunoaștere este importantă întrucât, dacă scriitorii modifică prea multe elemente esențiale ale genului deodată, publicul nu va mai putea recunoaște genul deloc, înfrângând scopul” (149). Criticarea unui gen, întrebarea ce face și cum o face, precum și ce valori și atitudini reprezintă, poate spori abilitățile elevilor de a folosi genurile pentru a-și îndeplini propriile scopuri.

Mai mult, o astfel de gândire critică despre genuri le permite elevilor să înțeleagă mai pe deplin modurile în care genurile sunt folosite și însuşite în lumea din jurul lor. În Scenes of Writing, Devitt, Reiff și Bawarshi se referă la companiile de la tombolă care folosesc documente sau scrisori cu aspect oficial pentru a sugera legitimitatea pretențiilor lor: „Banca pe faptul că

ne vom lăsa păcăliți de limbajul care sună legal, astfel de companii încearcă să ne convingă să le luăm în serios ofertele” (152). Alfie Kohn a contat pe așteptările noastre de la un gen atunci când a creat „publicitatea” găsită în numărul English Journal din evaluare (Figura 2). În „anunțul” său, așteptările genurilor contribuie la înțelegerea noastră a piesei ca satiră. A învăța cum să critice genurile îi va pregăti pe elevi să facă față modurilor în care unii oameni folosesc așteptările genurilor pentru a-i induce în eroare pe alții – și îi va ajuta să înțeleagă. atunci când genurile sunt folosite pentru a transmite și alte mesaje. După cum notează Devitt, Reiff și Bawarshi, „unele genuri privilegiază nevoile unor utilizatori față de nevoile altor utilizatori... Genurile pot limita alte valori și credințe posibile.. .. Oamenii interpretează greșit sau folosesc greșit aceste strategii generice. .. . Genurile nu funcționează întotdeauna fără probleme sau eficient în scenele lor de scriere. Ei nu comunică întotdeauna ceea ce intenționăm sau ne așteptăm să facă, sau este posibil să nu dorim să comunicăm ce genuri ne încurajează” (152). Dacă elevii pot critica genurile folosite în jurul lor, pe lângă înțelegerea modului în care genurile pot fi angajați să-i influențeze, ei vor fi mai probabil capabili să înțeleagă de ce unele genuri pe care le folosesc ar putea să nu reușească să realizeze ceea ce au sperat.

■ Începeți să puneți la îndoială un gen examinându-l ca o clasă întreagă. Am folosit documentul de dezvăluire care stabilește regulile și procedurile sălii de clasă pentru acest examen pentru întreaga

clasă. Folosiți unele dintre întrebările enumerate mai târziu în această lecție pentru a încuraja elevii să ia în considerare ce face genul și cum o face, pe cine privilegiază și cum tonul, limbajul și formatul contribuie la această privilegiare.

■ În urma acestei discuţii, cereţi elevilor, fie individual, fie în grupuri mici, să rescrie tot genul sau o parte din gen, schimbând ideile, formatul, vocea sau limbajul, astfel încât relaţiile şi situaţia să fie oarecum modificate. După ce au făcut acest lucru, discutați despre schimbări și cereți elevilor să ia în considerare ce au adus acele schimbări genului: cum este diferit? Ar funcționa în continuare așa cum trebuie? De ce sau de ce nu? Cum sunt schimbate rolurile participanților prin revizuiri? Odată, o mamă m-a sunat dimineața înainte de începerea cursurilor, îngrijorată că fiica ei va fi penalizată pentru tonul pe care l-a folosit la rescrierea unei secțiuni a documentului nostru de dezvăluire. Reviziunea fetei a fost cam așa: ar fi bine să-ți fie fundul pe scaun când se aude primul ton al soneriei. Dacă un obraz atârnă, păcat pentru tine. Veți fi în continuare marcat cu întârziere și penalizat. Cu siguranță, tonul și dicția schimbaseră genul – relația dintre profesor și elev și, prin urmare, situația – dar fata înțelegea pe deplin ce făcuse și ce făcuse el asupra acțiunii genului. Asta mi-am dorit.

concepute, care se potrivesc pe biroul fiecărui elev și împușcă bomboane direct în gura copilului atunci când acesta emite un răspuns corect. Cel mai bun din toate, același aparat oferă un șoc electric ușor oricărui student care pune o întrebare care nu are legătură cu standardele statului dvs. (Dar nu vă faceți griji! Ei învață repede să nu mai întrebe!)

Ediția ADS Platinum include, de asemenea, un nou super-adeziv puternic, astfel încât să puteți lipi studenții de locurile lor în timpul cursurilor. Literalmente.

cuwsvry kl Ll£Ù W CA'Γ.

La ADS, ne place să spunem că o realizare mai mare (adică, scoruri mai mari la test) începe cu o atitudine mai bună (adică o atitudine compatibilă cu

aprobat de cei mai importanți factori de decizie ai statului dvs. și de directorii corporativi). Și ce modalitate mai bună de a „stabili starea de spirit” decât cu o serie de postere colorate pentru pereții clasei tale, cu astfel de sloganuri precum:

- Curiozitatea a ucis pisica

- Al nostru nu este să motivăm de ce – Al nostru este doar să ne înmulțim

- Fon nix a lucrat pentru mine

- Domnule! Mai multe fișe de lucru, vă rog, domnule!

„Prin cursul ADS Idiotproof Curriculum™, nu mai trebuie să-mi pierd timp îngrijorându-mă despre cum să creez teme sau evaluări. În tact, nu mai trebuie să-mi fac griji pentru studenți. Mulțumesc, ADS'"

—Profesor clasa a IV-a

„ADS a crescut scorurile școlii noastre la testul de aptitudini izolate cu aproape 3% – și tot ce trebuia să facem a fost să eliminăm știința și artele“

-Principal

Pur și simplu selectați opțiunea noastră convenabilă de facturare directă și vom face aranjamentele astfel încât ADS, Inc. să primească automat toate fondurile din bugetul dvs. pe care probabil le-ați fi cheltuit pentru „dezvoltarea personalului” sau „cărți”.

Atunci spune-le profesorilor și elevilor tăi să ne lase gândirea!

Pentru mai multe informații, vizitați site-ul nostru:

www.drilltodeath.com

Figura 2. Așteptările de gen în joc

■ În continuare, cereți elevilor să ia în considerare comunitățile de discurs cărora le aparțin. Peagler și Yancey sugerează ca elevii să „creeze două reprezentări... o explicație verbală și un тар vizual” (156-57). Unii studenți le place ideea unei liste, dar altora le place ideea unei diagrame și cred că îi ajută să-și vadă mai bine relațiile și comunitățile. În orice caz, ajutați elevii să găsească modalități de a identifica toate comunitățile de discurs din care aparțin. Pot începe cu grupuri precum prieteni, familie, biserică și școală. Ar putea avea și grupuri de lucru cu care interacționează. În fiecare dintre zonele mai largi — sau ca comunități separate — studenții pot avea echipe sau cluburi sau alte grupuri mai mici. Explorarea acestor comunități diferite și luarea în considerare a modului în care folosesc limbajul diferit între ele - tipurile de lucruri despre care vorbesc, limbajul și documentele pe care le folosesc pentru a comunica, tipurile de relații pe care le au - poate ajuta elevii să înțeleagă mai multe despre modul în care genurile funcționează diferit, chiar și când s-ar putea să semene oarecum la prima vedere.

■ Apoi, cereți elevilor să caute într-una dintre aceste comunități și să găsească un gen familiar cu care interacționează. (Cele scurte sunt mai bune, de atunci activitățile care urmează nu vor fi atât de lungi.) Când au ales un gen, cereți elevilor să-l analizeze, văzând ce face și cum o face pentru comunitatea specifică din care au extras. acesta, urmând exemplul pentru întreaga clasă descris anterior. Ca parte a acestei analize, ei ar putea folosi următoarele întrebări sugerate în Scene for Writing pentru a critica genurile:

■ Ce le permite genul să facă utilizatorilor săi și ce nu le permite acestora să facă?

■ Ale cui nevoi sunt cel mai mult satisfăcute de genul anvelopelor? Ale cui nevoi sunt cel mai puțin satisfăcute? ...

■ Permite genul utilizatorilor săi să se reprezinte pe deplin?...

■ Genul creează inegalități între utilizatorii săi care duc la dezechilibre de putere?

■ Presupunerile conform cărora genul reflectă privilegiază anumite moduri de a face lucrurile? ...

■ Permite genul utilizatorilor săi să facă anumite lucruri în detrimentul altora? Și așa, cu ce preț? (Devitt, Reiff și Bawarshi 161)

Aceste întrebări îi pot ajuta pe elevi să înțeleagă mai pe deplin contextele în care interpretează genuri familiare. Acest lucru trebuie

făcut, totuși, ținând cont de afirmația lui Devitt, pe care o susțin, că „nimeni nu ar putea descrie pe deplin toate trăsăturile contextualizate ale oricărui gen. Chiar și

experții într-un gen... nu pot articula pe deplin nici trăsăturile necesare, nici motivele din spatele unui anumit gen pe care îl folosesc adesea” (Writing 194). Scopul întrebării este de a crește înțelegerea unor concepte despre genuri (în special ideologiile lor) mai mult decât să construiești temeinic fiecare aspect al influenței unui gen.

- După ce au analizat genul, puneți-le să-l schimbe. Sugerez să le oferiți opțiuni, deoarece uneori au probleme în vizualizarea modului în care poate fi schimbat un gen (efectul genului, din nou). Unele opțiuni includ acestea: formalitatea limbii, dicția (de la argo la profesional, de exemplu), tipul de idei abordate, ordinea ideilor sau formatul folosit. Elevii pot folosi una sau mai multe dintre aceste sugestii.

- După ce au rescris genul, cereți-le elevilor să scrie o reflecție despre ceea ce au schimbat, de ce l-au schimbat și ce diferență face față de gen – față de modul în care este sau ar putea fi utilizat, precum și despre modificările pe care le-ar avea face în relațiile care se realizează în mod normal prin gen.

- Ca parte a acestei întrebări, adăugați o explorare a modului în care scriitorii folosesc genurile familiare în scopuri alternative. Deoarece genurile privilegiază modalități de a vedea și de a stabili roluri pentru participanți, scriitorii profită de acest lucru și folosesc acele așteptări inerente pentru propriile lor scopuri. Un exemplu este găsit la http://www.coxar.pwp.blueyonder.co.uk/. Această pagină arată ca un ecran de eroare, dar este de fapt un comentariu politic despre armele de distrugere în masă. Profesorii pot găsi alte exemple în scrisul lui Dave Barry; el folosește adesea genuri (cum ar fi piese de teatru) mai degrabă pentru comentarii decât pentru divertisment. Elevii pot căuta exemple în cultura populară – la televizor (folosind ceea ce pare a fi un știri pentru a promova un produs sau pentru a oferi comentarii la știri) sau în reviste. Din ce în ce mai des, companiile pun online scenete video care speră să-și vândă produsele. Dacă scenariul are succes, este transmis pe internet, la fel ca și alte videoclipuri distractive. Companiile folosesc factorul de divertisment ca o modalitate de a face publicitate - pentru mult mai puțini bani. Aceste „reclame” sunt mai subtile; folosesc un gen (sketturi video distractive) pentru a îndeplini cu adevărat un alt scop: publicitate. Procedând astfel, ei modifică relațiile față de cele adoptate în mod regulat de publicitatea tradițională. În primul rând, spectatorii le caută în loc să le dezactiveze. Discutarea modului în care genurile familiare sunt utilizate în moduri alternative poate extinde înțelegerea de către elevi a genului dincolo de forma sau utilizarea preconizată.

STRATEGII DE GEN COMPARINO

Uneori, ca profesori, le spunem elevilor că există patru (sau cinci sau un alt număr de) moduri de a începe o lucrare pentru școală: o întrebare, un fapt surprinzător, un citat, o anecdotă... Făcând acest lucru, credem că le oferim elevilor strategii, dar elevii folosesc adesea acele sugestii ca formule. Nu orice tip de scriere ar trebui să folosească una dintre aceste opțiuni ca tehnică introductivă. Nici măcar orice lucrare de cercetare sau eseu de analiză nu ar trebui. Insinuând că există un număr limitat de moduri de a începe orice scriere, eliminăm aspectul retoric – aspectul strategic – din scris. Vă sugerăm că scrierea este completarea golului sau chiar alegerea multiplă atunci când este într-adevăr mult mai deschisă decât atât. Genurile au constrângeri, da, dar au și flexibilitate. Și datorită creativității și inovației, scriitorii pot (și folosesc) chiar și strategiile de bază în moduri pe care nimeni nu le-a mai avut înainte.

Comprone vede valoarea în abordarea învățării genurilor dintr-o perspectivă strategică: „Dacă genurile sunt cel mai bine concepute ca strategii discursive, atunci noi, ca profesori, trebuie să oferim elevilor oportunități de a le folosi ca strategii pe măsură ce compun" (105). A interpreta genuri înseamnă a fi strategic și retoric - luând în considerare scopul și situația, dar și luarea în considerare a opțiunilor pentru a ne aborda scopurile în diferite situații. Următoarea aplicație explică o modalitate de a le arăta elevilor cum pot lua în considerare strategiile de gen pentru introduceri și concluzii în scrierea bazată pe cercetare, abordări dincolo de cele tradiționale sugerate de liste rapide de metode. Vă sugerez să utilizați această aplicație în timpul proceselor de redactare sau de revizuire, atunci când studenții scriu o lucrare bazată pe cercetare. Un proces similar poate fi folosit și cu alte aspecte ale multor genuri, atâta timp cât abordarea este strategică, nu formulă.

- Începeți prin a întreba elevii despre scopurile strategiei pentru introducerea în acest gen. Cu ce sunt diferite de introducerile în alte genuri pe care le cunosc? Întrucât contextul este scrisul în școală, elevii s-ar putea să nu vadă o diferență între acest tip de scriere – un tip de scriere arătați-ce-ai-învățat-din-cercetare-și alte genuri unice pentru școală. Încurajați-i să caute diferențele în situații și scopuri.

- Oferiți elevilor multe exemple ale aspectului genului luat în considerare. Pentru această aplicație, le arăt studenților sever! introduceri din scrierea informativă, iar Гve a inclus câteva dintre acestea aici. Puneți-le pe folii transparente pentru a face posibilă discuția la clasă. După ce le-ați citit, discutați despre ce au făcut scriitorii pentru a începe. Cere

aceste întrebări (sau altele asemenea) pentru a ajuta elevii să vadă aceste opțiuni ca strategii și, de asemenea, conectate la gen și context.

- Ce a făcut scriitorul? Ce strategie a folosit el/ea?

- De ce ar putea fi aceasta o alegere sau o strategie eficientă pentru a face treaba de a introduce acest tip de scris?

- Ce fel de relație între cititor și scriitor sugerează introducerea? Cum este potrivit genului?

- Cum sugerează introducerea o poziție pe care să o ia cititorul? Cum a creat autorul acea sugestie pentru cititor?

Din Λ Scurta istorie a aproape totul a lui Bill Bryson:

Bine ati venit. Și felicitări, sunt încântat că ai reușit. Să ajung aici nu a fost ușor. 1 stiu. De fapt, bănuiesc că a fost puțin mai greu decât îți dai seama.

Începe cu, pentru ca tu să fii aici acum, trilioane de atomi în derivă au trebuit cumva să se adune într-o manieră complicată și intrigant pentru a te crea. Este un aranjament atât de specializat și particular încât nu a mai fost încercat până acum și va exista o singură dată... De ce atomii își iau această problemă este un puzzle. A fi tu nu este o experiență îmbucurătoare la nivel atomic. (1)

Din Hillenbrand's Seabiscuit: O legendă americană:

În 1938, aproape de sfârșitul unui deceniu de tulburări monumentale, cel mai mare producător de știri al anului nu a fost Franklin Delano Roosevelt, Hitler sau Mussolini. Nu a fost Papa Pius al XI-lea, nici Lou Gehrig, Howard Hughes sau Clark Gable. Subiectul celei mai multe coloane de ziare în centimetri în 1938 nu era nici măcar o persoană. Era un cal de curse subdimensionat, cu picioarele strâmbe, numit Seabiscuit. (xix)

Din Sait: O istorie mondială a lui Mark Kurlansky:

Am cumpărat piatra din Catalonia spaniolă, în orașul minier de pe deal Cardona. Un trapez roz neregulat, cu crestaturi curbate, alungite, gravate pe suprafața acesteia de picături de ploaie, avea o translucidență ciudată și părea a fi o încrucișare între cuarț și săpun. Asemănarea cu săpunul provine din faptul că acesta s-a dizolvat în apă, iar marginile sale erau netede ca un săpun folosit. (1)

Din lucrarea lui Bruce Feiler Walking the Bible: O călătorie pe uscat prin cărțile Pive ale lui Moise:

Cali la rugăciune a sunat imediat după 3 RM. A venit dintr-un minaret, a răsunat pe vitrinele magazinelor și m-a oprit, pentru scurt timp, în mijlocul străzii. În jur, oamenii și-au oprit grăbirea și și-au îndreptat atenția, momentan, către Dumnezeu. Câțiva bătrâni și-au tras pelerina pe umeri și au strecurat Info în spatele unui magazin. Două

băieții s-au repezit peste drum și au dispărut în spatele unui zid de piatră. O femeie și-a luat coșul cu ridichi și a dispărut în vârful picioarelor. O parte din mine m-a simțit ciudat să încep o călătorie în rădăcinile Bibliei într-un loc atât de îndepărtat spiritual de al meu. Dar continuând spre centrul orașului, mi-am dat seama că neliniștea mea ar putea fi o amintire a unui adevăr ascuns în primele versete din Geneza: Avraam nu a fost inițial omul care a devenit. Nu era israelit, nu era evreu. Nici măcar nu era un credincios în Dumnezeu — cel puțin la început. Era un călător, sunat de o voce nu în întregime care spunea: Du-te, îndreaptă-te spre acest pământ, mergi pe acest traseu și ai încredere în ceea ce vei găsi. (3)

Din lucrarea lui Simon Winchester The Professor and the Madman: A Tale of Murder, Insanity and the Making of the Oxford English Dictionary:

Mitul popular spune că una dintre cele mai remarcabile conversații din istoria modernă a avut loc într-o lună rece și ceață de toamnă târzie, în 1896, în micul sat Crowthome din comitatul Berkshire.

Una dintre părțile la colocviu a fost formidabilul Dr. James Murray, editorul Oxford English Dictionary. În ziua cu pricina, el a călătorit cincizeci de mile cu trenul de la Oxford pentru a întâlni o figură enigmatică numită Dr. WC Minor, care era printre cei mai prolifici dintre miile de colaboratori voluntari ale căror muncă au stat la baza creării dicționarului, (xi)

■ După ce au folosit întrebările pentru a explora posibilitățile de introducere a scrierii bazate pe cercetare, ca în exemplele de aici, cereți elevilor să ia în considerare propria lor scriere. Ce are în comun cu mostrele care ar permite unor strategii utilizate în ele să fie eficiente? Ce roluri pentru cititor și scriitor stabilește situația elevilor care sunt similare cu cele din exemple? Cum ar putea ideile, limbajul sau poziția mostrelor să fie adaptate strategic pentru propria lor scriere? După ce iau în considerare întrebările, puneți-i să exerseze două sau mai multe dintre strategii și să lucreze cu partenerii pentru a vedea care este mai eficientă pentru situațiile lor particulare. În acest fel, ei ar trebui să înceapă să vadă opțiunile prezentate în eșantioane ca doar atât - opțiuni care pot fi luate în considerare, dar care nu pot fi adoptate.

■ Când elevii sunt gata să scrie concluzii, cereți-le să discute despre valoarea strategică a concluziilor pentru scrierea bazată pe cercetare. Ce scopuri servește o concluzie și cum le realizează?

■ Când examinăm concluziile, este mai greu să discerneți strategiile din exemple, deoarece concluziile sunt mai greu de înțeles fără conținutul înaintea lor. Încerc să aleg concluzii care să reziste

singur dar încă arată opțiuni. Urmați același proces și întrebări cu concluziile eșantionului ca și cu introducerile.

Din Scurta istorie a aproape totul a lui Bryson:

Dacă această carte are o lecție, este că suntem îngrozitor de norocoși să fim aici — și prin „noi” înțeleg orice ființă vie. A obține orice fel de viață în acest univers al nostru pare a fi o realizare. Ca oameni, suntem dublu norocoși, desigur: ne bucurăm nu numai de privilegiul existenței, ci și de capacitatea singulară de a o aprecia și chiar, într-o multitudine de moduri, de a o îmbunătăți. Este un talent pe care abia am început să-l înțelegem.

Am ajuns la poziția de eminență într-un timp uimitor de scurt. Ființele umane nemoderne din punct de vedere comportamental - adică oameni care pot vorbi și pot face artă și organiza activități complexe - au existat doar aproximativ 0,0001 la sută din istoria Pământului. Dar supraviețuirea chiar și pentru un timp scurt a necesitat un șir aproape nesfârșit de noroc.

Suntem cu adevărat la începutul tuturor. Trucul, desigur, este să ne asigurăm că nu găsim niciodată sfârșitul. Și asta, aproape sigur, va necesita mult mai mult decât pauze norocoase. (478)

Din Sarea lui Kurlansky: O lucrare! Istorie:

În trecut, acest tip de sare fină, albă, era numită în celtică holen gwenn, sali alb, și era rară și scumpă, doar pentru cele mai bune mese și pentru cele mai bune alimente sărate. Gri era sarea ieftină de zi cu zi. Valoarea relativă a sării albe și cenușii este o chestiune de ofertă, cerere și forță de muncă, dar și cultură, istorie și moda vremurilor.

De ce sarea care se spală să fie mai ieftină decât sarea cu murdărie? Stabilirea valorii comerciale a sării, una dintre cele mai accesibile mărfuri de pe pământ, nu a fost niciodată ușoară. (449)

Din Fast Food Nation a lui Eric Schlosser: partea întunecată a mesei americane:

Pulì deschide ușa de sticlă, simte zgomotul de aer rece, intră înăuntru, intră în loc și privește în jurul tău, uită-te la copiii care lucrează în bucătărie, la clienții în scaune cu cauciucuri, la anunțurile pentru jucăriile la test. , studiați fotografiile color iluminate din spate deasupra tejghelei, ttnnk despre de unde provine mâncarea, despre cum și unde a fost făcută, despre ce este pus în mișcare de fiecare achiziție de fast-food, efectul de ondulare aproape și departe, gândiți-vă la asta Apoi plasează comanda. Sau intoarce-te si iesi pe usa. Nu este prea târziu. Chiar și în această națiune de fast-food, poți să o faci cum vrei. (269-70)

Din filmul lui Jane Yolen și Heidi Elisabet Yolen Stemple The WolfGirls: An Unsolved Mystery from History (această carte ilustrată non-ficțiune are o diferență-

tip de final, dar poate fi adaptat pentru unele subiecte care nu au concluzii ordonate):

Deci, ce sa întâmplat cu adevărat?

Nimeni nu știe sigur.

Dar acum că ai citit povestea și te-ai uitat la notele mele și la listele de cuvinte, poate poți rezolva misterul fetelor-lupi. Poate că una dintre poveștile despre cum au fost descoperite vi se pare corectă. Sau poate te vei convinge cu o teorie a ta.

Amintește-ți, așa cum spune întotdeauna tatăl meu: verifică-ți indicii. [Urmează un rezumat al celor patru teorii curente ale anvelopelor.]

■ Ca și în cazul introducerilor, cereți elevilor să ia în considerare și să discute strategiile de concluzie utilizate în aceste exemple. Cum realizează ele scopurile concluziilor în scrierea bazată pe cercetare? Cum consolidează rolurile participanților? Care strategii s-ar potrivi cel mai bine cu situația lucrărilor lor individuale? Rugați elevii să exerseze unele strategii și apoi să lucreze cu alții pentru a selecta ceea ce le atinge cel mai bine scopurile, astfel încât să le întărească înțelegerea că scrierea este atât individuală, cât și socială.

VEDEREA GENURILOR CA DINAMICĂ

Mai ales că elevii văd genurile predate în școli (eseuri în cinci paragrafe, rapoarte de carte, lucrări de cercetare) ca neschimbătoare, este important pentru ei să înțeleagă că genurile se schimbă în timp — și că oamenii și situațiile influențează aceste schimbări. Această lecție îi ajută pe elevi să examineze genurile pe măsură ce se transformă în timp pentru a îndeplini diferite scopuri și, de asemenea, să vadă cum un scriitor poate folosi așteptările cititorilor despre gen pentru a transmite mesaje dincolo de cele intenționate inițial, predând astfel flexibilitatea genurilor.

■ Cereți elevilor să împărtășească ceea ce știu despre afișele dorite: Cum arată? Ce scop(uri) servesc? In ce situatii se gasesc? Cine le folosește? Enumerați răspunsurile lor pe tablă.

■ Ca o clasă, revizuiți câteva exemple de afișe căutate din Vechiul Vest și din vremuri mai actuale, găsite pe site-uri web. Câteva posibilități sunt enumerate aici:

- Acesta este un site bun pentru afișele căutate din Vechiul Vest: http: / / www. wild westweb.net/reward.html.

- Acest site are câteva postere căutate din Vechiul Vest: http·// www.tombstonel880.com/wildbill/wanted.htm.

- Acest site prezintă o serie de afișe de căutare tradiționale de la începutul anilor 1900: http://libweb.princeton.edu/libraries/tirestone/ rbsc/aids/WC127/.

- Acest site web are afișe de căutare modem: http://www.fbi.gov/ wanted.htm.

După ce au examinat exemple de afișe căutate, cereți elevilor să noteze aspectele pe care nu le-au enumerat pe tablă și să confirme ceea ce au observat deja. Asigurați-vă că elevii sunt atenți la varietatea dintre exemple și la felul în care diferitele aspecte ale afișelor îndeplinesc diferite scopuri. Pe măsură ce elevii notează fiecare caracteristică particulară, întrebați de ce această caracteristică este importantă pentru scopul general (sau pentru un anumit) scop al posterelor dorite. De exemplu, de ce să includeți cuantumul recompensei sau infracțiunea pentru care persoana este căutată? Conectarea caracteristicilor textuale la scop, chiar dacă speculează, este importantă pentru studenți în considerarea genului.

■ Folosind exemple de pe site-uri web (sau din alte surse), elevii ar trebui să lucreze în grupuri mici pentru a completa diagramele Venn comparând și contrastând afișele dorite din Vechiul Vest cu cele moderne. Pune-i să discute despre ceea ce descoperă.

■ Când elevii și-au încheiat explorarea și discuția, revizuiți-și constatările și raportați ceea ce au găsit cu scopul genului. Conectați diferențele la situațiile și momentele particulare. De exemplu, multe postere din Vechiul Vest nu includ o poză a persoanei căutate. Poate că haiducul era bine cunoscut într-o zonă, așa că nu era necesară o imagine. Disponibilitatea fotografiilor ar putea contribui, de asemenea, la acest aspect al genului pe care acum îl considerăm esențial. Această scurtă comparație ar trebui să-i ajute pe elevi să vadă că genurile (chiar și unul considerat la fel de formulat ca acesta) au varietate, se schimbă în timp și se adaptează la scopuri și situații specifice.

■ În continuare, cereți elevilor (individual sau în grupuri mici) să găsească exemple de alte genuri care au fost folosite de mai bine de cincizeci de ani. Ar putea lua în considerare reclamele în ziare sau reviste, articole de știri, anunțuri de nuntă, jurnale, scrisori, chiar poezii sau cărți cu imagini pentru copii. Pune-i să lucreze prin același proces cu exemplele lor, punând la îndoială mai întâi contextul și apoi analizând schimbările de-a lungul timpului. Asigurați-vă că leagă schimbările pe care le văd cu situația și scopul. Apoi cereți-i să-și prezinte concluziile la clasă, astfel încât alți elevi să poată vedea că unele genuri s-au schimbat mai mult decât altele în aproximativ aceeași perioadă de timp. Din investigația lor, i-au cerut elevilor să tragă concluzii despre ce determină transformarea genurilor și de ce

unele se schimbă mai puțin decât altele. (Eseul de cinci paragrafe, de exemplu, a fost modificat foarte puțin, dacă chiar deloc, în cincizeci de ani.)

■ În cele din urmă, cereți elevilor să reflecteze asupra propriilor scopuri de utilizare a genurilor și asupra modului în care acestea ar putea contribui, chiar dacă doar treptat, la schimbarea genului – sau să ia în considerare când ar putea fi necesar să fie mai instrumentali în modificarea unui gen.

DESTABILIZARE CONCEPȚII DE GEN RIGIDE

Pentru că, după cum notează Johns, „tendințele noastre curriculare sunt de a sublinia regulile și de a căuta stabilitatea, astfel încât elevii să poată învăța câteva fapte concrete despre texte", profesorii au uneori tendința de a reduce genurile școlare la formule rigide („Destabilizator" 238). . Eseul de cinci paragrafe este un exemplu al acestei tendințe. Ca gen antecedent, Devitt îi consideră o valoare: „Tema din cinci paragrafe oferă un sentiment de organizare și teză care se poate adapta la structurile organice și la ideile de control" (Writing 207). Dar acest beneficiu va avea valoare numai dacă, așa cum afirmă Coe, studenții învață că „există o distincție importantă între stăpânirea unui gen și a fi stăpânit de acesta" („New Rhetoric" 198). Cu teorii inadecvate ale genului, elevii nu vor putea adapta structurile școlare pe care le-au învățat, deoarece nu vor vedea diferența pe care Coe se adresează. După cum susține Johns, „una dintre problemele despre care teoreticienii și pedagogii de gen ar trebui să fie mai preocupați... este natura teoriilor genurilor pe care elevii noștri le aduc cu ei la clasă. Unele dintre aceste teorii, în special cele bogate și complete despre genurile „casnice" ale propriilor familii și culturi, îi pot ajuta să aplice opiniile construcționiste sociale genurilor academice și profesionale... Cu toate acestea, alte teorii, cum ar fi cele limitate pe care le-au dobândit în școală, trebuie să fi destabilizat, îmbogățit și extins" („Destabilizator" 246).

O modalitate de a destabiliza concepțiile rigide despre gen este de a preda ceea ce Devitt se referă ca „genuri netradiționale ale academiei, cum ar fi narațiunile de alfabetizare sau etnografiile", deoarece, afirmă ea, „creează genuri antecedente pentru studenți care vor schimba, de asemenea, modul în care aceștia abordează noile sarcini de scris. " (Scrierea 206). Elevii pot împrumuta și fac din genuri antecedente atunci când scriu, oferindu-le noi modalități de abordare a acelor situații care par să caii pentru forme rigide. O altă modalitate de a destabiliza concepțiile rigide de gen este descrisă în aplicația care urmează. Cel mai bine este folosit atunci când elevii au scris un eseu de cinci paragrafe pe care îl pot folosi pentru lecție.

■ Rugați elevii să revizuiască ceea ce știu despre eseurile cu cinci paragrafe. Extindeți-le înțelegerea dincolo de formă, discutând următoarele întrebări:

- Care este o situație bună în care să folosiți eseul de cinci paragrafe?

- Când ar putea fi o alegere nepotrivită sau proastă?

- Care sunt credințele și valorile sugerate de formularul eseu de cinci paragrafe?

- Care sunt rolurile pe care formularul le atribuie scriitorilor și cititorilor?

Ajutați elevii să înțeleagă că, la fel ca și alte genuri, eseul cu cinci paragrafe are mai mult decât formă: poartă ideologii și poate fi valoros în anumite situații, dar nu și în altele.

■ De asemenea, ca și alte genuri, există constrângeri, precum și spațiu pentru flexibilitate asociate eseului cu cinci paragrafe. Întrebați elevii cum ar putea găsi flexibilitate în formă: Ce ar putea modifica pentru a permite eseul lor de cinci paragrafe să fie în continuare eficient într-o situație adecvată (cum ar fi un test standardizat)? Pentru fiecare sugestie, ajutați elevii să înțeleagă modul în care aspectele acelui gen — situație, roluri, scop — ar putea fi modificate de modificarea lor. De asemenea, întrebați cum răspunsul la o utilizare mai inovatoare și mai puțin rigidă a genului ar putea atrage răspunsuri diferite din partea cititorilor. Asigurați-vă că rețineți efectele unor astfel de acțiuni, cum ar fi mutarea tezei în altă parte decât paragraful introductiv, includerea mai mult sau mai puțin de trei paragrafe, deplasarea propozițiilor subiect la mijlocul sau la sfârșitul paragrafului. Este posibil să găsiți exemple ale acestor forme „al-tered” pentru a le folosi în clasă pentru a ajuta elevii să vadă rezultatele. Am găsit multe exemple de structuri variate de paragraf în cărți precum Seabiscuit (Hillenbrand) și Walking the Bible (Feiler). Newsiueek și Sports Illustrateti oferă articole care exemplifică modificări ale așteptărilor asociate în mod normal cu eseuri de cinci paragrafe.

■ În „Muddying Boundaries: Mixing Genres with Five Paragraphe,” arăt exemple despre cum să destabilizați forma eseului de cinci paragrafe inserând diferite structuri de text în formatul său standard. În exemplul următor, preluat din articol, cuvintele cu italice sunt completări la un paragraf al unui student dintr-o lucrare despre dacă San Francisco sau Stamps erau un loc mai bun pentru ca Maya Angelou să crească (elevii au răspuns la I Know Why the Caged Bird Sings). Paragrafului îi lipsește o propoziție tipică cu subiect sau o propoziție de încheiere; folosește liste și un anunț ca conținut; se concentrează, totuși, pe a face un singur punct

și oferă dovezi în sprijinul acestui punct - o așteptare pentru un paragraf din acest gen.

San Francisco: telecabine, podul Golden Gate, drumuri întortocheate pe dealuri abrupte, Piața Ghirardelli, ceață, Chinatown, mimi și muzicieni

pe trotuar, muzeul de ceară, Fisherman's Wharf. San Francisco a fost foarte deschis către idei noi, ceea ce a dus la o comunitate mai puțin segregată. Din cauza amestecului de rase, locuitorii erau obișnuiți cu diferite tipuri de oameni și respectau diferite credințe și obiceiuri. Ștampile: Ștampile negre și Ștampile albe, culegători de bumbac, praf, coșuri fidi de rufe ale oamenilor albi, școli segregate, Sherijfon calul său, ascunderea, frica. Stamps era un orășel mic și pus în calea lui. În multe privințe, în comparație cu San Francisco, a fost în urmă cu vremurile. Au existat diviziuni majore între rase și, ca urmare, rareori au interacționat unul [altul]. În timpul absolvirii clasei a opta a Mayei, un bărbat alb a vorbit cu absolvenții și familiile lor. El a vorbit despre toate echipamentele noi minunate pe care le va primi școala „albă". I-a asigurat că nu vor fi lăsați deoparte. Le-a promis echipamente noi pentru sport și economie casnică. Acesta este un exemplu de modul în care se aștepta ca diferitele rase din Stamps să exercite diferite ocupații. Albii au putut alege din numeroase cariere și au avut mult mai multe șanse de a reuși în viață. Pe de altă parte, cea mai bună slujbă pe care o putea obține un negru era cules de bumbac, spălătorie, majordom sau servitoare. În San Francisco, din cauza micii segregații, multe locuri de muncă erau deschise tuturor curselor și mai multe oportunități erau prezente. Caut: predator de bilete cu troleiar. Instruire asigurată. Necesită ceva liceu. Solicitanții eligibili AU aplică la 443 Southern Ave. (Dean, „Muddying" 54-55)

După ce au văzut un astfel de paragraf care destabiliza aşteptările structurale rigide pentru eseul cu cinci paragrafe, elevii au discutat despre consecinţele alegerilor pe care le au: Este încă un paragraf care s-ar potrivi într-un eseu cu cinci paragrafe? Face ceea ce ar trebui să facă în situația lui? Cum schimbă (dacă se întâmplă) rolurile cititorului și scriitorului? O astfel de flexibilitate ar fi inacceptabilă în anumite situații? De ce sau de ce nu? O astfel de discuție îi ajută pe studenți să dezvolte ceea ce ar putea fi teoriile sărăcite ale genului, ajutându-i să vadă că ideile subiacente de logică și coerență din eseul de cinci paragrafe pot fi realizate fără forma rigidă.

■ Rugați elevii să exploreze paragraful alternativ discutat în lecție; ei ar trebui să exerseze să-și destabilizeze propriile eseuri de cinci paragrafe, aplicând unele dintre aceste posibilități la propria lor scriere. Pe măsură ce fac alegeri, oferă-le oportunități de a avea răspunsuri de la colegi la alegerile lor, astfel încât să poată începe să simtă reacțiile potențiale ale cititorilor.

■ Elevii ar trebui să reflecteze asupra învățării lor din această experiență; cereți-i să scrie o scrisoare de intenție pentru lucrarea lor în care să descrie modurile în care au modificat formatul eseului de cinci paragrafe și modurile în care l-au menținut. De asemenea, ar trebui să reflecteze asupra efectelor create de modificările lor și când și unde acestea ar putea fi problematice. Procedând astfel, ei ar trebui să-și arate înțelegerea genului ca fiind mai complexă decât o

formă și ca răspuns la situație - o îndepărtare de teoria rigidă a genului cu care ar fi putut începe sarcina.

CITIREA FORMELOR ÎN GENURI

Această aplicație începe cu conceptele de structuri și modele de text. Brian Paltridge consideră tiparele scrise ca „modele de discurs interne” (74); el și alții văd aceste modele interne în categorii largi legate de scop – narațiune, descriere, persuasiune. Christine M. Tardy și John M. Swales se referă la astfel de aranjamente. ca „structură retorică internă” a unui text (567) și le văd ca trăsături organizaționale mai specifice – cum ar fi cauza și efectul, cronologia, rezolvarea problemei. Pentru studenții mei, mă refer la scopuri ample ca tipare și aranjamente organizaționale. ca structuri pentru a explica aceste concepte. Următoarea aplicație ar trebui să-i ajute pe studenți să recunoască modul în care aceste structuri și modele organizaționale lucrează împreună pentru a crea diferite tipuri de texte; în plus, înțelegerea acestor elemente de bază ale genurilor îi poate ajuta ca cititori și scriitori. tiparele îi pot ajuta să citească un gen așa cum a intenționat scriitorul, dar îi pot ajuta și să-l citească în propriile scopuri. „Hyper-reading”, un termen folosit de James Sosnoski pentru a descrie caracteristicile lecturii care s-au dezvoltat în urma studierii textelor online, descrie modul în care cititorii aleg adesea căi diferite printr-un text, în funcție de scopurile lor individuale. Ajutându-i pe elevi să înțeleagă aceste practici de citire și modurile în care sunt permise sau constrânse de structurile și modelele textului, îi poate aduce beneficii ca utilizatori ai textelor. Conștientizarea tiparelor și structurilor textului poate ajuta elevii să adopte o comunicare eficientă, făcându-i mai conștienți de formele subtile, dincolo de formele mai evidente, în genurile pe care le folosesc.

■ Afișați cărți ilustrate care combină modele de text în moduri evidente. Un exemplu sunt cărțile din seria Magic School Bus, care combină poveștile Acționai cu paragrafe faptice (scrise sub formă de mini-rapoarte pe pagină) sau definiții ale termenilor înrudiți – narațiune și o varietate de structuri de text expozițional. Snowflake Bentley, de Jacqueline Briggs Martin, are o formă mai subtilă a aceleiași idei, cu o poveste ca text principal și

text mai orientat spre cercetare în barele laterale: citate directe, tact, explicații care se adaugă evenimentelor din poveste. Alte titluri posibile de utilizat pentru explorare sunt enumerate în Figura 3. Rugați elevii să se aprofundeze în aceste texte, căutând în mod specific diferite modele și structuri de text și cercetând modul în care lucrează unul cu celălalt și unul împotriva celuilalt, contribuind la un întreg. Ca exemplu, o pagină din cartea lui Nicola Davies Ice Bear: In the Steps of the Polar Bear are acest text primar: „Oamenii NOSTRU, inuiții, cali it NANUK. Ursul alb, ursul de gheață, ursul de mare, spun alții. Este un urs, în regulă, dar nu ca oricare altul! Este un URSU POLAR, făcut pentru lumea noastră înghețată!" (7). Pe pagina de față, găsim următorul subtext: „Ursii polari au gâtul și picioarele mai

lungi decât rudele lor cele mai apropiate – urșii bruni sau grizzly” (6). Cereți elevilor să ia în considerare modul în care diferă aceste două texte. Care este efectul când cititorii aleg să citească un model de text fără celălalt? Ce diferență ar putea face asta pentru scriitor? Lăsați elevii să investigheze o varietate de mostre și să teoretizeze despre efectele specifice ale diferitelor modele de text, precum și despre rezultatul general al unei astfel de lecturi asupra scrierii și comunicării ideilor. Cum comunică fiecare model de text? Cum contribuie utilizarea modelelor de text mixte la diferite moduri de citire a textului?

■ După ce elevii au explorat modelele de text din aceste cărți ilustrate, astfel încât să înțeleagă conceptul, cereți-i să examineze alte genuri care combină structurile textului, astfel încât cititorii să nu aibă posibilitatea de a alege să omite sau să citească un text. O carte ilustrată care funcționează bine pentru a face această tranziție este Casa galbenă a lui Susan Goldman Rubin: Vincent Van Gogh și Paul Gauguin Side by Side, deoarece combină comparația-contrastul cu descrierea și narațiunea într-un singur flux. Recenziile de filme sau cărți sunt, de asemenea, exemple bune, deoarece conțin rezumat (cronologic, narativ), analiză (folosind exemple) și evaluare (exprimarea opiniei). Rugați elevii să folosească evidențieri de culori diferite pentru a identifica diferitele structuri de text din gen (Dean, Strategia 60). Discutați cu ei ce au învățat despre modul în care structurile textului se îmbină și lucrează împreună pentru a crea efectul general al genului.

■ Când elevii și-au finalizat explorarea, cereți-i să reflecte asupra modului în care învățarea despre structurile și modelele textului îi poate aduce beneficii atât ca cititori, cât și ca scriitori în viitor.

SCRIEREA CU STRUCTURI DE TEXT

Odată ce elevii înțeleg că genurile au structuri interne, poate fi util pentru ei să înțeleagă că unele genuri folosesc o varietate de structuri pentru a realiza acțiunea genului. Deși următoarele ap-

Cheney, Lynne. America: un amors patriotic. New York: Simon și Schuster, 2002. Cole, Joanna. Autobuzul școlar magic: în interiorul pământului. New York; Scolastic, 1987. Davies, Nicola. Ursul de gheață: În pașii ursului polar, lllus. Gary Blythe. Cambridge, MA: Candlewick, 2005.

-------. One Tiny Turile. lllus. Jane Chapman. Cambridge, MA: Candlewick, 2001.

Hicks, Peter. Nu ai vrea să trăiești într-un oraș din Vestul Sălbatic! Praf pe care mai degrabă nu ai depune. lllus. David Antram. New York: Franklin Watts, 2002.

Kurlansky, Mark The Cod's Tale. lllus. S D. Schindler. New York Putnam's, 2001.

Romanek, Trudee. Achoo! Cea mai interesantă carte pe care o vei citi vreodată despre germeni. lllus. Rose Cowles. Toronto: Kids Can Press, 2003.

Wright-Frierson, Virginia. Un album de însemnări insulă: zori până în amurg pe o insulă de barieră. New York- Aladdin Paperbacks, 2002.

Figura 3. Cărți de imagine cu modele de text evidente

plicația folosește un jurnal pentru genul de bază, alte genuri — o scrisoare sau un comentariu, de exemplu — ar putea fi, de asemenea, folosite pentru a atinge același obiectiv. Aplicația prezentată mai jos s-a dezvoltat dintr-o idee a unuia dintre profesorii mei, Margaret Clark.

■ Începeți prin a cere elevilor să scrie în jurnal pentru ei înșiși pentru ziua anterioară. Întrebați-i despre ce au scris și cum au știut ce să scrie ca înregistrare în jurnal. Întrebați elevii în ce fel sunt diferite înregistrările din jurnal față de alte tipuri de scris - poezii, eseuri, rapoarte, de exemplu. Elevii ar trebui să identifice cel puțin natura personală, conținutul despre activitățile zilnice și limbajul informativ care sunt tipice genului. Asigurați-vă că aceștia identifică, de asemenea, situațiile, scopurile și pozițiile subiectului asociate cu jurnalele.

■ Aduceți jurnale reale de la pionieri sau oameni din alte vremuri, astfel încât elevii să vadă cum jurnalele din trecut nu numai că conțin informații personale, ci oferă și perspective asupra timpului și culturii scriitorului.

- Acest site are înregistrări în jurnal de Daniel Boone: http://www.eady america.c om. /lives/boone/index.html.

- Acest site conține jurnalele lui John Bradbury, un britanic care călătorește în America la începutul anilor 1800: http://www.xmission. com/~drudy/mtman/html/bradbury.html.

- Acest site are link-uri către o serie de jurnale și jurnale din America timpurie http://www.ovet-land.com/diaries.html.

Cu înregistrările din jurnalul istoric, cereți elevilor să identifice, pe lângă detaliile personale, ceea ce învață despre timpul și cultura

scriitor astfel încât să vadă cum informațiile despre context și cultură sunt țesute în enfries.

■ Apoi, citiți elevilor Jurnalul unui vierme și Jurnalul unui păianjen (Cronin). Discutați despre cărți și ce fac ele. Cum folosește autorul genul unui jurnal pentru a stabili o poziție specifică pentru

cititor – și pentru scriitor? Care sunt acele poziții? De ce ar folosi autoarea un jurnal pentru cartea ei – ce se așteaptă ca cititorii să anticipeze din cauza genului pe care l-a ales?

■ Citiți din nou fiecare carte, de data aceasta punând elevii să noteze faptele despre viermi sau păianjeni din ea (câte picioare are un păianjen) și informațiile care nu se bazează în realitate (viermii merg la școală). Enumerați toate faptele de pe tablă. Apoi, într-o altă coloană, enumerați evenimentele care sunt fictive. Discutați despre modul în care înfrigerile din carte sunt ca cele dintr-un jurnal – că arată viața de zi cu zi și atitudini și sentimente personale, probleme și bucurii. Asigurați-vă că elevii văd cum înregistrările din jurnal funcționează nu numai ca jurnal, dar conțin și informații culturale sau personale, la fel ca înregistrările din jurnal istoric. Cereți elevilor să identifice diferitele structuri de text folosite pentru a transmite ideile viermilor sau păianjenilor. După investigație, ei ar trebui să observe următoarele: liste, reflecții, repovestirea evenimentelor, dialog și vise, printre altele. Acest lucru ar trebui să-i ajute să înceapă să vadă că jurnalele, la fel ca multe genuri, au structuri variate în cadrul acțiunii care este întreprinsă de fiecare înregistrare din jurnal.

■ Oferiți elevilor sarcina de a cerceta un animal sau un obiect despre care să poată raporta apoi folosind formatul jurnalului, luând o poziție la persoana întâi și vorbind dintr-o perspectivă personală. În jurnal, totuși, ei vor trebui să includă trei structuri de text diferite ca înfrișări: o listă, o reflecție și un scurt paragraf informativ într-un model invers.

■ Oferiți-le elevilor timp să aleagă un subiect și să scrie liber despre ceea ce știu deja despre subiect înainte de a-și desfășura ancheta.

■ Oferiți câteva sugestii cu privire la strategiile de luare a notițelor. Amintiți-le că notele sunt un gen cu utilitate în lumea școlii și în afara ei, de asemenea. Când cercetează o achiziție mare, de exemplu, ar putea dori să țină notițe cu privire la opțiunile lor - prețul, caracteristicile, consumul de carburant și evaluările de siguranță pentru mai multe modele de mașini noi și second hand - pentru a-i ajuta să ia decizia. Ei pot exersa pentru această sarcină ținând notițe în timp ce efectuează anchete pentru acest proiect.

■ Apoi, oferiți-le sfaturi despre ținerea evidenței informațiilor sursă, astfel încât să poată include o bibliografie în proiectul lor. Din nou, o bibliografie sau o listă de referințe este un gen – are o situație și un scop. Ca parte din

instruirea dumneavoastră în documentarea informațiilor sursă, este o idee bună să vorbiți despre modul în care acționează genul unei bibliografii în situația unei lucrări bazate pe cercetare și relațiile pe care le stabilește.

■ Când elevii au o idee despre întrebările pe care trebuie să le ia în considerare în timpul anchetei, cum să găsească sursele și cum să țină evidența informațiilor pe care le învață, acordați-le timp pentru a efectua ancheta.

■ Ca parte a anchetei, solicitați fiecărui student să efectueze un interviu, fie personal, fie prin e-mail, cu cineva care cunoaște subiectul. Puteți ajuta studenții să practice acest gen, încurajându-i să ia în considerare situația interviului, scopul acestuia și rolurile pe care le joacă studenții și experții.

■ Când elevii au adunat suficiente informații, furnizați-le o selecție de liste. Ajutați-i pe elevi să le exploreze și să-și determine funcțiile (ține evidența informațiilor), situațiile lor (o zi plină) și caracteristicile lor (în special structura paralelă). După ce au făcut asta, ar trebui să decidă ce informații au care ar fi cel mai bine prezentate într-o listă și o situație din jurnal care ar încadra cel mai bine acea listă. Apoi, puneți-le să redacteze intrarea.

■ Apoi, furnizați câteva reflecții scurte. Din nou, cereți elevilor să își ia în considerare funcțiile, situațiile și caracteristicile. Rugați-i să decidă ce informații au care ar fi cel mai bine prezentate într-o reflecție și într-o situație din jurnal care ar încadra cel mai bine acea reflecție. Apoi, puneți-le să redacteze intrarea.

■ În sfârșit, introduceți paragraful informativ invers, o opțiune de strategie pentru paragrafele informative. Din nou, privirea la exemple este o modalitate bună de a ajuta elevii să înțeleagă conceptul din spatele structurii reversai, o aplicație modificată din The Allyn and Bacon Guide to Writing (Ramage și Bean). Structura reversai poate fi găsită în multe locuri dacă profesorii sunt în căutare. Este o abordare „asta este ceea ce cred toată lumea, dar asta este ceea ce nu știți” care începe cu viziunea comună asupra unui subiect și apoi fie explică ce este neadevărat despre acea viziune comună, fie o extinde. Oferiți elevilor câteva exemple care să-i ajute să înțeleagă ca o strategie de prezentare a informațiilor într-un mod informativ, mai propice unui jurnal. Prin contrastarea enciclopediei cu exemple precum cele de mai jos, elevii pot înțelege modul în care scrierea inversă stabilește diferite relații prin tonul și structura sa. Elevii ar putea compara, de exemplu, o intrare din enciclopedie despre aligatori cu acest pasaj inversat pe același subiect dintr-un articol al lui Natalie Angier din New York Times:

Vedere comună

Observatorul obișnuit, un aligator adult plutind într-un iaz pătat de alge, cu corpul său nemișcat de 1,8 metri, cu excepția zgomotului sporadic al ochilor săi de chihlimbar diavolesc, ar putea evoca o mulțime de imagini, niciuna dintre ele neclară . Un dinozaur suvenir. Un buștean cu dinți. O geantă de mână care așteaptă să se întâmple.

Pentru dr. Daphne Soares, totuși, un neuroștiință la Universitatea din Maryland, un aligator nu seamănă cu nimic mai mult decât un pisoi mare, amfibie și grav neînțeles. Sigur, are solzi groși și butoane osoase bombate numite

osteodermele mai degrabă decât blana, iar 80 de dinți la 30 de pisici de casă și un tirât, așa cum a învățat Dr. Soares din experiența personală, vă pot disloca maxilarul cu o singură lovitură.

Dar uită-te doar la burta dolofană, la picioarele desfăcute, la zâmbetul însorit care nu apune niciodată!

Introduce o perspectivă neașteptată

Revenind la ceea ce cititorii știu și așteaptă.

Perspectiva neașteptată care va fi dezvoltată acum pe măsură ce scrierea continuă - aceasta este inversul.

Și iată un alt exemplu din A Field Guide to Pigs: How to Identify and Approdate 36 Breeds (Pukite) pe care studenții l-ar putea compara cu o raportare mai simplă:

Porcii unge. Într-o lume perfectă, acest lucru ar fi probabil suficient pentru a aprecia porcii pentru toate minunile lor. În zilele noastre, totuși, porcii ocupă un loc mai umil, puțin mai departe de partea mai plină de farmec.

animale de fermă. . . . Oricât de neapreciați sunt, porcii sunt animale cu adevărat grozave, cu personalități mari și cu o totală lipsă de maniere. (10)

Vedere comună

Reversai

Când elevii înțeleg conceptul de inversare — tonul și tiparele acestuia, precum și rolurile participanților — cereți-i să decidă ce informații au care ar fi cel mai bine prezentate într-o inversare și o situație din jurnal care l-ar încadra cel mai bine și apoi redactează intrare de jurnal.

- Rugați elevii să-și termine jurnalul folosind alte informații pe care le-au găsit în modele mai tradiționale de repovestire a evenimentelor unei zile, apoi evaluează și revizuiesc colegii. Ajutați-i să scrie bibliografia, încadrând-o ca gen, nu doar ca formă: Care este situația ei? Care este acțiunea pe care o desfășoară în această situație? Ce rol are scriitorul în relația pe care o realizează genul?

- Rugați elevii să scrie reflecții în care să ia în considerare diferitele roluri pe care le-au avut în scrierea jurnalului, a listei, a reflecției, a reversului și a bibliografiei. Cum diferă aceste roluri, dacă au fost?

Capitolul 5: Predarea genurilor

77

Ce au observat elevii despre diferitele poziții necesare pentru fiecare gen și structură de text? Cum încadrează și prezintă diferitele genuri, structuri de text și modele de text diferit informațiile? Cum ar putea elevii să aplice ceea ce au învățat despre roluri și poziții în scrisul lor viitor?

GENURI COMBININO

Câțiva autori au susținut valoarea documentului de cercetare multigen (vezi Figura 4). Oferă multe opțiuni pentru profesori și studenți pentru a explora subiecte și a scrie despre ele în moduri captivante și, deoarece genurile reprezintă ideologii și moduri de acțiune, ele pot oferi o varietate de lentile pentru a vedea lumea. Ca atare, examinarea unui singur subiect prin mai multe genuri poate ajuta elevii să vadă respectivul subiect în mod diferit. După cum observă Marie C. Parerti, „această înțelegere a genului ca modalitate de cunoaștere oferă o perspectivă asupra uneia dintre valorile centrale ale studenților să dezvolte o singură idee în mai multe genuri... Aceste genuri pot oferi studenților o înțelegere mai bogată. a unei idei, deoarece elevii pot folosi un gen ca o modalitate de a ieși din cadrul epistemologic al altuia” (122). Având în vedere această perspectivă, un format multigen poate fi uneori considerat o oportunitate pentru studenți de a folosi diferitele poziții necesare diferitelor genuri pentru a crea o lucrare multivocală - una care își pierde vocea monologică asociată cu o lucrare de cercetare tradițională. Dacă poate face asta, poate fi extrem de benefic pentru studenți.

Michelle Tremmel face următoarea observație cu privire la valoarea suplimentară a lucrărilor multigen în a-i ajuta pe studenți să se dezvolte ca scriitori: „Ceea ce este cel mai important la scrierea pe mai multe genuri nu este forma și procedura, unde acei oameni care scriu despre lucrările multigen au, în cea mai mare parte, și-au concentrat atenția până acum, dar luarea deciziilor retorice care le poate permite elevilor să examineze relațiile retorice și acțiunile sociale prin gen și să exploreze multigeneritatea și intertextualitatea tuturor textelor” (40). Îi văd punctul de vedere – în concept. În practică, însă, sarcina de hârtie multigen nu se ridică întotdeauna la potențialul său. Prea des a rezultat o colecție de artefacte care ar putea să semene cu o varietate de genuri, dar lasă elevilor o noțiune limitată de gen: genul ca formă. Dacă profesorii neglijează să predea conceptul complet al genurilor, nu numai că elevii nu vor reuși să vadă genurile ca mai mult decât forme – perpetuând astfel o „viziune containerizată a genului” (Bawarshi, „Funcția de gen” 339) – dar nici nu vor beneficia de pe urma văzând diferitele perspective asupra unui subiect pe care scrierea într-o varietate de genuri le poate stimula.

78

Partea 2: Practică

Allen, Camille A, The Multigenre Research Paper: Voice, Passion, and Discovery in Clasele 4–6. Portsmouth, NH: Heinemann, 2001.

Allen, Camille A. și Laurie Swistak. „Cercetare multigen: puterea alegerii și interpretării”. Language Arts 81 (2004): 223-32.

Davis, Robert și Mark Shadle. „„Construirea unui mister”: scrierea de cercetare alternativă și actul de căutare a academiei.” College Composition and Communication 51 (2000): 417-46.

Dickson, Randi, cu Jon DeGraff și Mark Foard. „Învățarea despre sine și despre alții prin proiecte de cercetare multigen.” Jurnalul englez 92.2 (2002): 82-90.

Edwards, Sarah. „Predarea multigen ca abilitare a elevilor”. English Leadership Quarterly 25.4 (2003): 2-6.

Grierson, Sirpa T. „Circhng through Text: Teaching Research through Multigenre Writing”. Jurnalul Englez 89.1 (1999): 51-55.

Grierson, Sirpa T., cu Amy Anson și Jacoy Baird „Exploring the Past through Multigenre Writing”. Language Arts 80 (2002): 51-59.

Hamblin, Lynda. „Voci în sala de clasă a liceului: pierdut și găsit”. Jurnalul englez 90.1 (2000): 80-87.

Johnson, Cheryl L. și Jayne A Moneysmith. Genuri multiple, voci multiple: Teaching Argument in Composition and Literature Portsmouth, NH: Boynton/ Cook, 2005.

LeNoir, W. David. „Eticheta de avertizare multigen”. Jurnalul englez 92.2 (2002): 99-101.

Moulton, Margaret R. „Cookie”. „Lucrarea multigen: creșterea interesului, motivației și funcționalității în cercetare”. Journal of Adolescent and Adult Literacy 42 (1999): 528-39.

Putz, Melinda. Un ghid al profesorului pentru proiectul de cercetare multigen: Tot ce aveți nevoie pentru a începe Gei. Portsmouth, NH: Heinemann, 2006.

Romano, Tom. Amestecarea genului, modificarea stilului: scrierea lucrărilor multigen. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, 2000.

-------. „Înainte de publicare: lucru cu cuvinte”. Voices fiori lhe Middle 8.1 (2000): 16-22.

-----. Scrierea cu pasiune: povești de viață, genuri multiple, Portsmouth, NH: Boynton/ Cook, 1995.

Slack, Delane Bender. „Contopirea justiției sociale cu scrierea multigen”. Jurnalul englez 90.6 (2001): 62-66.

Starkey, David, ed. Gen după exemplu: Scrierea a ceea ce învățăm. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, 2001.

Figura 4. Resurse pentru antecedentele lucrărilor de cercetare multigen

Unitatea poate fi, de asemenea, o problemă atunci când elevii scriu lucrări multigen. W. David LeNoir notează această problemă în experiența sa în clasă: „Deși formatul multigen încurajează utilizarea unor forme de scriere foarte disparate – poezie, eseuri, articole și scrisori, pentru a numi câteva –

pur și simplu asamblarea lor în același document nu servește la nimic. Scopul unei lucrări multigen este de a transmite un mesaj unificat prin mijloace care reflectă bogăția experienței, astfel încât această unitate trebuie să se reflecte nu numai în conținutul elementelor individuale, ci și prin modul în care acestea lucrează împreună" (100). Tom Romano abordează problema unității predând „repetiția pricepută" și consideră că soluția îi ajută pe scriitori să învețe să fie mai atenți la nevoile cititorilor. După cum spune (și am constatat că este adevărat), „lucrările multigen necesită mult a cititorilor. Atât de mult este implicit, atât de puțin explicit încât lucrările multigen pot fi o suprasolicitare cognitivă" (Blending 149). Tremmel afirmă că conceptul de absorbție – o înțelegere a modului în care genurile răspund unele la altele și la situațiile lor – este esențial pentru a crea acest lucru. simțul unității (36). Dacă studenții văd lucrarea de cercetare multigen ca pe un album de însemnări sau o simplă colecție de articole, ei scapă de rost și nu iau în considerare nevoile cititorilor – un aspect al genurilor la care ar trebui să se gândească .

Dacă profesorii pot ajuta elevii să înțeleagă genurile în moduri teoretic solide, o lucrare multigen este un instrument eficient pentru ca elevii să exerseze lucrul semnificativ cu genurile. Unii profesori îi pun pe elevi să se concentreze doar pe genuri specificate ca o modalitate de a-i ajuta pe elevi să învețe mai multe despre acele genuri și să controleze tipul de utilizare neinformată care poate duce la gândirea gen ca formulă. Alți profesori oferă studenților mai multe opțiuni, solicitând câteva genuri specificate (despre care clasa învață împreună) și permițând ca unele genuri să fie alese de către elevi după cum este necesar.

Doi profesori cu care am lucrat, Amy Anson și Jacoy Blair, au dezvoltat un card rațional pentru a-i ajuta pe elevi să analizeze cu atenție alegerile genurilor. Cartea lor rațională este parțial reprezentată în „Verificarea realității multigen" prezentată în cartea lui William Strong Write for Insight: Empowering Content Area Learning, clasele 6-12 (155). În raționale, studenții documentează pentru fiecare gen ce informații au venit din cercetare, ce a venit din inferențe din cercetare și ce a fost imaginat sau inventat. Deoarece trebuie să identifice ce surse au folosit pentru fiecare gen, este mai probabil să se îndepărteze de tendința de o sursă pe gen care apare uneori cu acest tip de proiect. În plus, elevii descriu de ce au selectat fiecare gen: cum este vorba despre genul, a făcut din acesta o alegere adecvată pentru informațiile pe care le prezintă. Folosirea unor astfel de măsuri metacognitive și contabile îi ajută pe studenți să învețe mai multe atât despre scris, cât și despre utilizarea genurilor în proiectul multigen și reduce riscul ca ei să ajungă să se gândească la genuri ca doar forme.

Resursele din Figura 4 sunt utile profesorilor care doresc să-i pună pe elevi să scrie lucrări multigen. Aplicația care urmează este elaborată în multe dintre aceste surse.

■ Începeți prin a cere elevilor să se uite la unele texte care utilizează un format multigen, astfel încât să își facă o idee despre ceea ce presupune proiectul. Oferiți-le elevilor timp să investigheze modelele și apoi adresați-le întrebări pentru a vă asigura că văd cum funcționează textele, cum diferitele genuri prezintă informații și cum lucrează împreună pentru a crea un întreg unit. Textele posibile sunt Our Eleanor: A Scrapbook Look at Eleanor Roosevelt's Life de Candace Fleming și Crossing the Delaware: A History in Many Voices de Louise Peacock.

■ Apoi, cereți elevilor să aleagă un subiect de interes pentru a cerceta și a scrie despre care să scrie. Rugați-i să efectueze anchete, ținând evidența surselor și a informațiilor obținute.

■ Când elevii sunt gata să înceapă redactarea, dați cerințele pentru temă. Vă sugerez să solicitați un număr mic de genuri, inclusiv un scurt raport de cercetare în stil tradițional, de cel mult trei pagini. Din experiența mea, a cere sau a permite prea multe genuri face ca proiectul să nu fie gestionat pentru mulți studenți și deseori are ca rezultat o vedere limitată a genurilor. În afară de asta, în funcție de tipurile de subiecte pe care elevii le-au selectat (proiectele despre oameni celebri ar sugera genuri diferite decât proiectele despre evenimente istorice), folosiți ocazia pentru a expune studenții la unul sau două genuri pe care este posibil să nu le fi întâlnit. Urmăriți procesele care implică expunerea la mai multe exemple de texte, discuții despre situațiile în care lucrează acele genuri și examinări ale modurilor în care poziționează utilizatorii. Această explorare ar trebui să includă oportunități de a vedea cum funcționează genurile și de ce unele informații ar putea fi adecvate pentru un gen și nu pentru altul. Tom Romano, de exemplu, își prezintă clasa cu două piese de scris despre Contele Basie – o intrare în enciclopedie și o poezie (Blending 19). Prin contrastul celor două, elevii sunt capabili să vadă numeroasele moduri în care genurile pot prezenta informații, precum și tonurile variate pe care le adoptă - și perspectivele și conținutul diferite pe care le permit și le constrâng.

■ Furnizați termene eșalonate pentru părți separate ale proiectului. Acest lucru funcționează mai ales bine dacă oferiți instrucțiuni și expunerea la anumite genuri pe măsură ce elevii lucrează; studenții pot planifica apoi ca versiunile lor ale genului respectiv să fie trimise cel puțin într-o formă nefinalizată înainte de data limită a întregului proiect. Cu siguranță, până la sfârșitul proiectului, studenții ar fi trebuit să aibă șansa să se uite la piesele sale și să se gândească la cum să le aranjeze pentru a permite genurilor să interacționeze între ele în cele mai eficiente moduri.

■ Oferiți-le elevilor timp să reflecteze în scris la ceea ce i-a învățat proiectul despre subiectul lor, despre scris și despre genuri. Le am

luați în considerare modul în care genurile variabile privilegiază diferite poziții și cum constrâng și permit anumite perspective. Cum le-ar putea beneficia în viitor o astfel de învățare?

SCRIEREA MINIETNOGRAFII

Etnografia este o modalitate de a privi o cultură; Wendy Bishop o descrie ca „o reprezentare a experienței trăite a unei culturi reunite” (3). Reiff, citând pe Beverly Moss, explică că „scopul principal al genului etnografic este „de a obține o viziune cuprinzătoare asupra interacțiunilor sociale, a comportamentelor și a credințelor unei comunități sau ale unui grup social”” („Medierea” 42). Prin urmare, etnografiile sunt atât genuri, cât și studii ale efectelor genurilor în situații. Desigur, natura socială a genurilor se pretează cercetării sociale care este etnografie - atât genurile acționează în și reprezintă acțiunea cercetării asupra modului în care oamenii interacționează. Extinzând această idee, Reiff calis etnografia un „meta-gen” deoarece „se referă atât la genul scris sau la performanța retorică ale cărei modele tipizate reflectă și dezvăluie scopul investigativ al unei comunități de cercetători, cât și la metodele de cercetare sau „acțiunile” care oferă se ridică la acest gen, solicitând cercetătorilor să observe și să participe la acțiunile comunității investigate” (41; subliniere). Astfel, folosirea genurilor ca obiectiv într-o comunitate oferă modalități de a practica genurile atât ca produse, cât și ca procese.

Scrierea de cercetare etnografică învață despre genuri datorită modului în care atrage atenția asupra rolurilor participanților în interpretarea genurilor. Reiff observă că această cercetare „împlinește studenții... în roluri duble atât ca participanți la comunitate, cât și ca observatori ai interacțiunilor comunității” (42). În plus, efectuarea de cercetări pentru etnografie necesită ca studenții să folosească genurile în scopuri autentice, ceea ce le oferă conexiuni clare între genuri și contexte și îi ajută să vadă genurile ca acțiuni mai mult decât forme. Reiff enumeră următoarele posibilități pentru genuri care pot ajuta la realizarea etnografiilor: studenții ar putea „scrie scrisori pentru a cere permisiunea de a observa grupuri sau ar putea scrie propuneri pentru planurile și agendele lor de cercetare sau de cercetare. În timpul cercetării, ei se bazează pe mai multe genuri, ca instrumente: note de teren, jurnale sau jurnale de activitate, cronologii sau rezumate ale proiectelor, rapoarte de progres, transcrierea interviurilor, chiar și hărți. Și odată ce cercetarea este finalizată, ei pot practica genuri suplimentare pe care situația le justifică, cum ar fi note de mulțumire, evaluări, evaluări de la egal la egal sau rezumate” (47). Bishop adaugă anchete și chestionare ca alte genuri posibile pentru a fi incluse într-un astfel de

proiect. Cu siguranță, oricare dintre aceste metode contribuie la cercetare, dar și predau despre genuri, deoarece studenții le folosesc în scopuri autentice.

Când metodele etnografice – preluate din antropologie, sociologie și alte domenii ale științelor sociale – se combină cu cercetarea scrisului, găsim ceea ce Bishop se referă ca „o hibridizare complicată” (4). Ea furnizează următoarele criterii pentru a ghida cercetarea scrierii etnografice:

- Cercetarea în scrierea etnografică este în intenție etnografică.
- Cercetarea în scrierea etnografică este o anchetă bazată pe observator participant
- Cercetarea în scrierea etnografică studiază o cultură din punctul de vedere al acelei culturi.
- Cercetarea în scrierea etnografică utilizează una sau mai multe tehnici de culegere a datelor etnografice.
- Cercetarea în scrierea etnografică capătă putere în măsura în care cercetătorul

A. petrece timp pe teren

b. colectează mai multe surse de date

c. contextul și participanții ajută la ghidarea întrebărilor de cercetare

d. efectuează analiza ca proces reiterativ. (35)

Ajutându-i pe studenți să înțeleagă aceste criterii, îi determină să efectueze cercetări eficiente în scrierea etnografică.

O etnografie completă este mai mult decât se poate realiza într-o clasă secundară, dar proiectul de mini-etnografie al lui Bishop este o modalitate de a obține beneficiile conectării teoriei genurilor cu cercetarea etnografică. Ea definește mini-etnografiile explicându-le cu referire la etnografii mai mari: „Macroetnografiile raportează cercetări pe mai multe site-uri și implică proiecte mai mari sau mai lungi decât microetnografiile, care pot raporta despre cultura unei singure clase, a unui singur cursant și chiar a celui singur. eveniment de învățare.... Elevii din sala mea de clasă au condus ceea ce eu numim mini-etnografii... Acestea erau studii scurte, bazate pe persoană, care i-au încurajat să întreprindă practici de bază etnografice: examinarea documentelor, interviul și observarea” (73). Ceea ce urmează este un plan de ghidare a studenților printr-un proiect de cercetare mini-etnografică. Vă sugerez din toată inima să citiți cartea lui Bishop pentru a vă face o idee bună despre cum arată aceste proiecte. Deși etnografiile descrise acolo sunt mai lungi și mai complexe decât cele

susceptibile de a fi realizate de elevii din gimnaziu, ele oferă totuși o imagine bună asupra genurilor implicate.

■ Ajutați elevii să înțeleagă ce este o mini-etnografie, începeți să lucrați la una ca o clasă. Selectați un gen scurt la care aveți acces și care să funcționeze într-o situație cu care elevii ar fi familiarizați. O trecere către

biroul de consiliere sau o fișă de trimitere pentru detenție funcționează bine. Elevii trebuie să știe că intenția acestei investigații este să înțeleagă mai bine o cultură, nu să emită judecăți despre ea.

■ Începeți prin a cere elevilor să descrie contextul și situația ca fiind asociate cu genul pe care l-ați selectat pentru investigația la clasă. Maкe note de păstrat pentru scris.

■ După ce elevii au un bun simț al contextului genului, cereți-i să investigheze și să analizeze genul în grupuri mici. Următoarele întrebări, sugerate de Clark, sunt posibile sugestii pentru analiza elevilor:

Ce scop are acest gen?

Care sunt caracteristicile acestui gen?

Cum își servesc caracteristicile generice specifice scopului?

Pentru cine este scris acest gen?

Ce rol trebuie să-și asume scriitorul în scrierea acestui gen?

Al cui interese servește acest gen? („O abordare de gen” 9)

Când elevii au luat în considerare toate aspectele formei, cereți-i să speculeze „ce dezvăluie modelele retorice despre comunitate – scopurile, participanții ei și valorile, credințele și ideologiile sale” (Devitt, Bawarshi și Reiff 554). Discutați descoperirile cu întreaga clasă.

■ Apoi, cereți elevilor să intervieveze utilizatorii genului dintr-o perspectivă cât mai largă posibil. Așadar, de exemplu, dacă studenții investighează un formular de referință de detenție, ar trebui să intervieveze profesorii care l-au rezolvat, studenții ale căror acțiuni sunt scrise pe el (precum și cei care nu au completat niciodată unul pentru ei) și administratori. care trebuie să se ocupe de incidentele raportate pe acesta. Învățați-i despre interviuri, dezvoltați întrebări ca o clasă și rugați fiecare elev să conducă un interviu. Apoi, având în vedere constatările pe care le raportează, efectuați o analiză suplimentară a genului pentru a determina modul în care acesta reprezintă acțiunile, valorile și credințele comunității.

■ În compilarea etnografiei ca clasă, utilizați scrisul colaborativ. Rugați unii elevi să scrie descrierea situației în care acționează genul. Alţii pot compune analiza genului; încă alții pot descrie ce spune genul despre comunitatea care îl folosește. Combină toate piesele, astfel încât elevii să vadă scopul mini-etnografiei: să explice modul în care un gen reflectă acțiunile și credințele unei comunități, nu să-l judece. Deoarece etnografia nu este un gen la care mulți studenți ar fi putut fi expuși, modelați mai întâi scrierea pentru a le arăta caracteristicile sale: vocea la persoana întâi, atitudinea duală (atât observatorul, cât și părintele).

ticipant) care permite presupunerea, precum și afirmarea, conținutul care abordează situația și genul și perspectivele asupra comunității. Ajutați elevii să învețe să se concentreze pe implicațiile importante, mai degrabă decât pe tot ceea ce ar putea fi luat în considerare.

■ Apoi, cereți elevilor să aleagă un gen pentru a-și începe propriile mini-etnografii. Deoarece ar trebui să fie observatori participanți, ar fi cel mai bine să înceapă cu genuri care funcționează în comunitățile în care sunt deja participanți. Pune-i să scrie ceea ce știu despre comunitatea și situația din jurul genului și să înceapă analiza genului în sine. cu întrebări care să-i îndrume. Deoarece o modalitate prin care lucrul la mini-etnografii aduce beneficii învățării genurilor este prin dependența de mai multe genuri în timpul anchetei, asigurați-vă că studenții păstrează jurnalele sau rapoartele de progres ale proceselor și datelor lor. Astfel, ei învață valoarea acestor genuri.

■ În continuare, elevii ar trebui să intervieveze alți utilizatori ai genului pentru a colecta date din mai multe perspective. Bishop recunoaște că o provocare la adresa etnografiei ca metodă de cercetare este modul în care este prea adesea limitată la o singură tehnică (13). Adăugarea interviurilor la întrebările și examenele individuale crește credibilitatea concluziilor pe care le trag elevii. Oferiți instrucțiuni suplimentare despre dezvoltarea întrebărilor pentru interviuri, organizarea acestora, urmărirea informațiilor furnizate și documentarea informațiilor într-o transcriere (un alt gen funcțional).

■ Pentru a ajuta elevii să determine în continuare ideologiile genului țintă, cereți-i să folosească întrebări pentru a critica un gen din aplicația din acest capitol. În acest moment și în alte momente din timpul procesului de anchetă, asigurați-vă că studenții repetă analiza, perfecționând-o și explorând întrebările pertinente care apar.

■ Asigurați-vă că elevii lucrează prin procesul de scriere — redactarea, implicarea în evaluarea colegială, revizuirea și editarea. După ce au finalizat procesul, cereți-i să reflecteze asupra a ceea ce au învățat despre genuri din mini-etnografii: cum vor privi genurile diferit în viitor? Cum le vor folosi diferit?

ANALIZA O SITUAȚIE DE SCRIERE

O modalitate prin care elevii pot învăța despre genuri este prin analizarea unei situații de scris și tragerea de concluzii despre aceasta și despre rolurile pe care se așteaptă să le asume scriitorul. Acest lucru îi va aduce, de asemenea, beneficii prin îmbunătățirea performanței lor în acele situații, în special atunci când situațiile au mize mari,

precum testarea. După cum afirmă Anne Ruggles Gere, Leila Christenbury și Kelly Sassi: „Majoritatea scrisului este scris la cerere” (5). Cu alte cuvinte, scriitorii scriu cel mai adesea pentru că o persoană sau o situație o impune, nu pentru că se simt personal obligați să facă acest lucru. Dacă ne gândim la scrierea ca fiind situată și așa cum este solicitată într-un fel, înțelegerea situației și răspunsul corespunzător sunt abilități importante, indiferent de circumstanțe.

Această aplicație folosește preluarea, situația și analiza și se aplică textelor care instigă la scriere la fel de mult ca și celor care răspund la aceste instigări. Profesorii ar putea dori să ia în considerare modul în care răspunsurile ar putea să se conformeze sau să reziste așteptărilor stabilite în prompt și posibilele consecințe ale fiecărei alegeri.

În cartea sa The Testing Trap: How State Assessments Control Learning, George Hillocks Jr. abordează această problemă a conformității sau încălcării așteptărilor pentru genul unui test de scriere la scară largă atunci când povestește răspunsul „antigen” al unui student la un Illinois. prompt de testare standardizat (Peters 200). După cum remarcă Peters, un antigen poate ajuta un scriitor „să articuleze ceea ce știe despre un subiect într-un mod nou”, dar, de asemenea, „reconstituie vocea scriitorului” și lucrează subversiv pentru „[satisface] funcțional scopul social al genului la care rezistă” (201). Utilizând un antigen, un scriitor „reinventează” convențiile genului original (200).

În exemplul lui Hillocks, studentul a scris ceea ce a publicat statul ca exemplu de „cea mai bună” scriere, dar ceea ce a fost, în realitate, „o parodie a conținutului și a formei zaharoase... pe care testul [de obicei] le provoacă” (114). Deoarece așteptarea pentru acest gen (cel puțin în această situație) era conținut care să se potrivească într-un format de cinci paragrafe, studentul a folosit acel format pentru a introduce dovezi false care chiar i-au infirmat teza. Cititorii săi, puși să se uite doar la formă, au ratat cu totul rezistența și falsitatea elevului. Elevul a văzut prin rolul pe care trebuia să-l joace și a folosit genul în propriile sale scopuri: să-și bage degetul în ochiul testatorilor. O înțelegere a genului poate ajuta elevii să-și clarifice rolurile în situațiile de testare; în plus, dacă recunosc consecințele rezistenței sau aderării la așteptările unui gen, își pot dezvolta abilitățile de gândire critică, care, evident, le vor servi bine în orice situație de scris. Pe măsură ce încep să pună la îndoială formele și conținutul genurilor, vor deveni, de asemenea, mai sensibili la felul în care ceilalți din jurul lor folosesc genurile pentru a profita de rolurile și situațiile așteptate.

■ Adunați recomandări de scriere de la alți profesori și clase, de la testele de stat anterioare, din reviste cu calis pentru manuscrise, de pe site-uri de scriere creativă care solicită trimiteri sau din orice alte locuri adecvate

pentru utilizare în analiza clasei. Cu cât varietatea este mai largă, cu atât mai bine. Este posibil să găsiți unele solicitări online, așa cum sunt enumerate mai jos, dar acestea sunt extrem de decontextualizate și este posibil să nu ofere elevilor suficiente informații pentru a analiza situația. Elevii și profesorii ar putea, probabil, să stabilească contexte, cum ar fi testarea la scară largă sau o clasă de istorie, pentru a utiliza mai bine aceste indicații.

- Acest site are instrucțiuni simple pentru tinerii studenți: http:// www.manatee.kl2.fl.us/sites/elementary/PALMASOLA/ wexposi toryhtm.

- Acest site a trecut scurte solicitări de la testul de scriere de stat din Nevada care ar trebui să fie contextualizate pentru studenți: http://www.writingfix.com/dailytesttakingpromptgenerator.htm.

■ Introduceți acest proces de investigare punându-le elevilor să scrie liber despre situații din trecut când ar fi putut să fi răspuns necorespunzător la o sarcină de scriere sau la o solicitare de testare. Dacă nu au avut niciodată această experiență, ar trebui să scrie despre cum au evitat-o. Ce au facut? Cum au știut cum să răspundă la solicitările de scris care le-au primit?

■ După ce elevii au terminat cu această sarcină, încurajați-i să-și împărtășească experiențele ca o modalitate de a arăta modul în care capacitatea de a analiza o situație de scriere poate afecta cât de cu succes abordează orice sarcină de scriere dată de altcineva – la școală, la teste sau la muncă.

■ Ca o clasă, utilizați unul dintre următoarele seturi de întrebări sau o combinație a acestora pentru a analiza o temă de scriere sau o solicitare de testare. Oferiți elevilor o serie de teme sau prompt și plasați întrebările pe tablă sau pe un ecran, astfel încât clasa să poată rezolva întrebările împreună; această practică îi va ajuta pe elevi să înțeleagă cum să găsească singuri răspunsurile în sarcină sau prompt. Asigurați-vă că explorați nu numai răspunsurile la întrebări, ci și implicațiile acestor răspunsuri. De exemplu, dacă nu se specifică niciun public, ce ar trebui să-și asume un student? Cât de mult depind ipotezele de situație – o temă finală de clasă, un examen de admitere la facultate? Și dacă promptul spune că publicul este primarul, dar studenții știu că testul va fi citit de cei care au punctat și nu de primar, ce decizii înseamnă că ar trebui să ia pentru scrisul lor?

În Scenes of Writing, Devitt, Reiff și Bawarshi oferă o listă de întrebări, dintre care unele sunt prezentate mai jos, pe care elevii le

pot folosi pentru a analiza o sarcină de scris. Întrebările îi ajută pe elevi să găsească sarcina într-o situație.

1. Cadre: Pentru ce fel de curs este această temă? Aceasta este una dintr-un set de sarcini?

2. Subiect: Temă specifică un subiect? Dacă nu, ce subiecte sunt potrivite? Indiferent de subiectul pe care îl aleg, cum mi se cere să îl tratez?

3. Scriitori: Ce rol îmi cere misiunea să iau? Ce fel de atitudine ar trebui să iau?

4. Cititori: Ce fel de informații oferă sarcina despre cititori? Ce altceva trebuie să știu despre cititori pentru ca să le adresez în mod eficient?

5. Scopuri: În afară de a obține o notă, de ce scriu această temă? Ce vrea profesorul să câștig din această sarcină? Ce vreau să câștig?

6 Caracteristici de gen: Există anumite așteptări despre organizare și format? Despre stil? Având în vedere rolul pe care îl voi prelua, cititorii mei și subiectul, ce stil va fi cel mai potrivit? (198)

Folosind o abordare care combină retorica cu un pic de gen, Gere, Christenbury și Sassi sugerează un set de întrebări care ar putea fi folosite pentru a analiza solicitarea de scriere pentru un test, deși ar putea fi folosite și pentru a analiza o sarcină de scris. Lista lor include următoarele:

1. Care este revendicarea sau subiectul central solicitat?

Am alegeri de făcut cu privire la această afirmație sau subiect? Va trebui să concentrez afirmația sau subiectul pentru a scrie un eseu bun? Ce argumente pot aduce pentru această afirmație? Ce știu despre acest subiect?

2. Cine este publicul vizat?

Dacă sunt numite în mod specific, ce știu despre acest public anume? Dacă publicul este implicat sau nu este identificat, ce pot deduce despre ea? În orice caz, cum ar putea așteptările acestui public să afecteze alegerile mele ca scriitor?

3. Care este scopul sau modul pentru sarcina de scriere?

Scopul este declarat sau trebuie dedus? Ce ar trebui să realizeze această scriere (în afară de îndeplinirea cerințelor promptului sau sarcinii)? Ce sugerează scopul acestei scrieri despre modul (narațiune, expunere, descriere, argumentare) sau combinația de moduri pe care T ar trebui să le ia în considerare în răspuns?

4. Ce strategii vor fi cele mai eficiente?

Ce sugerează scopul sau modul despre posibilele strategii? Dintre strategiile pe care le folosesc – cum ar fi exemplele, definițiile, analiza, clasificarea, cauza și efectul, compararea și contrastul – care vor fi cele mai eficiente aici? Există strategii, cum ar fi numărul de exemple sau tipul de suport, care sunt specificate ca fiind solicitate1

5. Care este rolul meu de scriitor pentru realizarea scopului?

Mi s-a atribuit un anumit rol, cum ar fi solicitant sau reprezentant? Nu mi s-a atribuit un rol specific, ce îmi spune promptul sau misiunea despre nivelul de expertiză pe care ar trebui să-l

demonstrez, atitudinea pe care ar trebui să o asum sau abordarea pe care ar trebui să o adopt? (67)

■ Rugați elevii să se împartă în grupuri mici și să folosească întrebările selectate pentru a continua să analizeze indicații suplimentare pentru a dezvolta înțelegerea diferitelor situații și pentru a dezvolta poziții și strategii pentru îndeplinirea cu succes a sarcinilor de scriere. Dacă grupurile au același prompt, ar putea compara constatările. Dacă au altele diferite, ei pot prezenta restului clasei cum ar răspunde la solicitări și pot primi feedback despre aspectele pe care le-au ratat.

■ Când elevii au o înțelegere a utilizării întrebărilor pentru a analiza sarcinile sau sugestiile, oferiți posibile răspunsuri care nu corespund așteptărilor promptului într-un fel. Cu alte cuvinte, dacă promptul solicită un răspuns persuasiv, oferiți elevilor o experiență personală care s-ar putea conecta la ideea promptului, dar care nu face de fapt ceea ce solicită. De exemplu, unele teste de stat cer elevilor să convingă un cititor că școala ar trebui sau nu ar trebui să aibă loc doar patru zile pe săptămână. Un răspuns nepotrivit ar fi o narațiune despre o perioadă în care părinții țineau un elev acasă de la școală într-o zi de vineri, astfel încât să poată merge într-un parc de distracții și să nu fie nevoiți să aștepte la cozi lungi. Majoritatea site-urilor de testare de stat au exemple puternice și slabe care ar putea fi folosite pentru această explorare. Rugați elevii să lucreze în grupuri mici sau individual pentru a stabili unde scriitorul a citit greșit așteptările și ce s-ar putea face pentru a aduce răspunsul în conformitate. De asemenea, cereți-i să se gândească dacă pot citi diferențele ca rezistență sau ca o interpretare greșită a așteptărilor situației – și cum știu ei.

■ În cele din urmă, cereți elevilor să exerseze scrisul ca răspuns la o solicitare sau o temă, analizându-l mai întâi și apoi scriind în conformitate cu analiza lor. Rugați colegii să evalueze scrisul pentru eficiența ei în a răspunde la solicitarea și situația. În reflecțiile lor, cereți elevilor să-și atribuie alegerile așteptărilor pe care le-au găsit prin analiză. Dacă au ales să reziste așteptărilor, cereți-i

să explice de ce și ce posibile rezultate ar putea anticipa din rezistența lor.

RECUNOAȘTEREA INTERTEXTUALITĂȚII

Discuând despre intertextualitate, Bazerman face această observație vie: ° Ne creăm textele din marea de texte anterioare care ne înconjoară, marea de limbaj în care trăim. Și înțelegem textele altora în aceeași mare.... Uneori ca cititori, recunoaștem în mod conștient de unde provin cuvintele și modalitățile de utilizare a cuvintelor și alteori originea

oferă doar un curent subconștient simțit. Și uneori cuvintele sunt atât de amestecate și împrăștiate în mare încât nu mai pot fi asociate cu un anumit timp, loc, grup sau scriitor. Cu toate acestea, marea de cuvinte înconjoară întotdeauna fiecare text" ("Intertextuality" 82-83). Pentru a-i ajuta pe elevi să înțeleagă modul în care textele se relaționează între ele, profesorii pot oferi o serie de experiențe. Una este să examineze sugestiile de scriere dintr-o varietate de setări — teste la scară largă, cursuri de engleză, cursuri de istorie sau științe, concursuri de eseuri — și să determine diferitele așteptări pentru limbaj, idei și aranjamente în fiecare situație. cuvinte" asociate cu situația particulară la care răspunde. Bazerman sugerează să găsești un articol de știri și o scrisoare către editor pe același subiect și să analizezi modurile în care cele două genuri diferite răspund unul la celălalt și la alte texte și idei din jurul lor (94) Aplicația care urmează este o altă modalitate de a ajuta elevii să exploreze intertextualitatea în timp ce lucrează cu o varietate de genuri.

■ După ce citesc o nuvelă sau un roman, cereți elevilor să găsească anunțuri de căutare pentru ajutor pentru locuri de muncă pe care le consideră interesante. Privind online, studenții pot introduce un cod poștal și pot obține o serie de posibilități care includ fișele posturilor, precum și caracteristicile pe care le caută angajatorii.

■ Când au selectat un anunț care conține suficiente criterii pentru ca ei să știe ce caută angajatorul, cereți-i să examineze mai multe CV-uri. Ei ar trebui să folosească întrebări precum cele enumerate în alte aplicații din această carte pentru a-i ajuta să recunoască scopul retoric al unui CV, precum și răspunsul acestuia la situații specifice - cu alte cuvinte, ar trebui să vadă că CV-urile nu sunt deloc asemănătoare, chiar și cele de la aceeasi persoana.

■ După ce elevii au un bun simț al modului în care CV-urile răspund la situații, cereți-i să aleagă un personaj din literatura pe care au citit-o pentru a răspunde la anunțul solicitat de ajutor. Ei ar trebui să revizuiască caracteristicile postului, precum și trăsăturile personajului, așa cum sunt relevate în literatura de specialitate. Apoi cereți-i să scrie un CV pentru acel personaj ca răspuns la poziția publicată. Probabil că vor trebui să creeze adrese și numere de telefon false — chiar și o muncă anterioară sau experiență educațională — dar informațiile prezentate în CV ar trebui să fie în concordanță cu ceea

ce este dezvăluit despre personaj în literatură. Deci, de exemplu, dacă studenții foloseau personajele din Odiseea în acest fel, ar putea spune că Ulise a avut experiență în gestionarea unui echipaj și în delegarea sarcinilor și că era obișnuit să călătorească în munca sa, așa că călătoria nu ar fi o problemă pentru el . . Nu puteau spune însă că avea experiență într-un

birou sau ca negustor. Studenții ar putea s-o solicite pe Circe să lucreze ca asistentă din cauza experienței sale cu ierburile, de exemplu, dar nu puteau pretinde că avea experiență ca mecanic, deoarece nimic din poveste nu ar susține această afirmație.

■ Deși unele aplicații online nu mai necesită altceva decât un CV, multe încă necesită o scrisoare de intenție. Cereți elevilor, odată ce au completat CV-ul, să scrie o scrisoare de intenție corespunzătoare. Rugați-i să examineze și să analizeze exemple de scrisori de intenție pentru a vedea cum funcționează și ce relații stabilesc între scriitor și destinatar.

■ Când elevii au redactat atât scrisoarea, cât și CV-ul, cereți-i să lucreze ca parteneri cu alții care au folosit aceleași caractere, astfel încât să poată obține feedback cu privire la acuratețea utilizării dovezilor din literatură. Rugați-i să ia în considerare CV-urile și scrisorile ca texte și să caute modalități prin care pot îndeplini scopurile acelor texte în mod mai eficient. Pune-i să revizuiască.

■ După ce au terminat de revizuit spre satisfacția lor, cereți elevilor să lucreze cu alții care au selectat personaje diferite. Rugați-i să compare modul în care anunțurile solicitate de ajutor îi poziționează pe solicitanți – este slujba pentru un manager bine calificat sau pentru un lucrător începător? – și cât de bine răspund CV-urile și scrisorile de intenție la acea poziție. Dacă documentele lor nu îndeplinesc prea bine cerințele – dacă anunțul necesită mulți ani de muncă de asistent medical sau o diplomă de farmacie, dar Circe are doar cunoștințe limitate despre plante medicinale – la ce rezultat posibil s-ar putea aștepta?

■ În cele din urmă, cereți elevilor să examineze textele lor și ale altora pentru a afla felul în care își răspund unul față de celălalt. Cu alte cuvinte, cum se schimbă CV-urile pentru diferite locuri de muncă? Și cum se adaptează scrisorile de intenție la diferitele personaje și situații de muncă? Rugați-i pe elevi să reflecteze în scris despre experiențele cu intertextualitate dincolo de clasă și despre modul în care învățarea lor prin aceste activități le-ar putea beneficia pe măsură ce folosesc genurile pentru a acționa în afara școlii.

Dacă predăm genuri în școli, care sunt avantajele și dezavantajele predării explicite a genurilor?

Chiar și cu convingerea că instruirea limitată în genuri poate avea loc în școli, unii teoreticieni consideră că predarea explicită se poate concentra doar pe forme, o pedagogie problematică. Coe se referă la o astfel de instrucție, legată de predarea temei de cinci paragrafe, când vorbește despre „problema predării genurilor în mod dogmatic, static, ca structuri" („Predarea" 163). Richardson sugerează o viziune similară a predării explicite atunci când pune două întrebări legate de obiectivele așteptate: „Cât de mult contribuie cunoașterea conștientă a structurii pentru o performanță mai eficientă în scris?" și „Accentul pe structură diminuează accentul pe sens?" (133). Cu siguranță, dacă predarea se concentrează pe texte pur și simplu ca forme, aspectele dinamice, sociale și ideologice ale genurilor se pierd. Dar predarea explicită nu înseamnă neapărat o abordare formulată, direcționată de profesor, a genului.

Chiar și atunci când nu devine acest tip de abordare, alte obiecții la adresa predării explicite includ ipoteza puternică a lui Freedman că o astfel de predare nu face ceea ce speră profesorii că va face: „Predarea explicită este inutilă; în cea mai mare parte, nici măcar nu este posibilă. și acolo unde este posibil, nu este util... Mai mult, ori de câte ori are loc o predare explicită, există riscul de supraînvățare sau aplicare greșită" („Show" 226). Ea citează studiul Sondra Perl din 1979, care a arătat că predarea explicită duce la generalizarea excesivă a studenților – și astfel nu învață ceea ce s-a intenționat („Do" 206). Berkenkotter și Huckin notează un alt motiv pentru care unii oameni resping predarea explicită – ei „asociază negativ predarea explicită a genurilor cu abordarea modurilor retorice prescriptive care i-a făcut pe studenți să citească eseuri „exemplare" ale scriitorilor maturi din punct de vedere lingvistic și retoric... ca modele pentru elevi. scris" (Genul 153). Chiar dacă profesorii folosesc o varietate de exemple pentru a-i ajuta pe elevi să vadă genurile ca fiind flexibile, elevii ar putea încă să aplice greșit intențiile profesorilor.

Cu toate acestea, unii teoreticieni cred că predarea explicită este necesară din cauza problemelor de acces. Hicks observă că dobândirea de „alfabetizări școlare în sensul mai larg al modurilor formale, instituționale de vorbire și acțiune socială pare naturală doar din cauza asemănării Discursurilor lor primare cu Discursurile secundare ale școlii" (464). In alta

cuvinte, cei care susțin că studenții nu au nevoie de predare explicită s-ar putea să se gândească doar la acei elevi a căror viață de acasă îi predispune să dobândească cu ușurință genurile de școlarizare și, eventual, de putere. Bill Cope și Mary Kalantzis sunt de acord, observând că „elevii din grupurile marginalizate istoric... au nevoie de o predare explicită mai mult decât studenții care par destinați unei călătorii confortabile în genurile și culturile puterii" (7).

Coe extinde acest punct de vedere și subliniază că mulți elevi, nu numai cei fără acces, ci și cei care nu se descurcă bine în școală, ar putea beneficia de o predare explicită:

Dar chiar dacă scriitorii pot învăța să scrie fără astfel de cunoștințe explicite, ar putea fi de ajutor? Ar ajuta astfel de cunoștințe pe profesori să predea sau pe scriitori să scrie? Cunoștințele explicite despre gen ar putea ajuta unii studenți, poate mai ales pe unii dintre cei care în prezent eșuează? Unele cunoștințe explicite despre gen ar ajuta alți studenți să stăpânească genurile mai repede? Ar putea profesorii cu cunoștințe explicite despre gen să faciliteze mai bine învățarea (prin orice metodă)? Oamenii au învățat să înoate timp de milenii înainte ca antrenorii să ne articuleze în mod explicit cunoștințele despre cum să înoate, dar copiii de astăzi învață să înoate mai bine (și în mai puțin timp) pe baza acestor cunoștințe explicite. Același lucru se poate spune despre majoritatea abilităților atletice și artizanale. Ar putea fi adevărat și pentru scris? („Învățătură” 158-59)

După cum subliniază Herrington și Moran, predarea explicită face „regulile... vizibile” (11). Deși nu toată lumea are nevoie de genuri pentru a fi atât de delimitate, ar putea exista unii studenți care o fac - și ar beneficia de instrucțiuni explicite.

Unii teoreticieni văd includerea predării explicite ca o problemă mai complexă, recunoscând că abordarea poate avea valoare în afară de a ajuta studenții să producă texte, deoarece îi poate ajuta să dezvolte cunoștințe despre gen dincolo de nivelul textual, ceea ce Gee descrie ca fiind meta-cunoaștere, capacitatea de a vorbi despre performanță: „Achiziția și învățarea sunt surse diferite de putere: dobânditorii de obicei îi bat pe cei care învață la performanță, cei care învață de obicei îi bat pe dobândiți când vorbesc despre asta, adică la explicație, explicație, analiză și critică” (146). Devitt face un punct similar: „Predarea explicită poate să nu fie necesară pentru ca oamenii să producă texte acceptabile cu forme generice adecvate, dar poate fi necesar ca oamenii să perceapă scopurile acelor forme și efectele lor ideologice potențiale” (Writing 195- 96). Predarea explicită poate aduce beneficii cunoștințelor elevilor despre aspectele abstracte ale genului mai mult decât cele concrete. După cum subliniază Fahnestock, „elevii nu vor recunoaște regularitățile în texte (și genurile sunt definibile doar prin regularități) dacă nu se așteaptă la regularități sau nu știu ce contează ca un

regularitate semnificativă demnă de imitat" (270). Joseph M. Williams și Gregory G. Colomb merg până acolo încât susțin că predarea implicită poate ascunde ideologiile studenților, deoarece le lasă elevilor să le descopere singuri. Astfel, unele predari explicite poate fi necesar ca elevii să înțeleagă pe deplin genurile ca mai mult decât forme.

Freedman vede o anumită valoare pentru învățarea viitoare din predarea explicită, care îi ajută pe studenți să dobândească meta-cunoștințe despre gen: „Predarea explicită poate fi capabilă să „crească

conștiința” unor cursanți, astfel încât ei să observe ulterior și să dobândească caracteristici în introducerea axată pe sens” („Show” 243). Martin, Christie și Rothery, susținând că predarea implicită înseamnă într-adevăr lăsarea studenților cu opțiuni limitate de experiență personală și niveluri de confort, sugerează că predarea explicită lărgește gama de opțiuni ale elevilor, permițându-le să aibă instrumente mai bune pentru a-și atinge obiectivele. (77). Pentru a ajunge la o înțelegere a genurilor care îi vor aduce beneficii dincolo de școală, elevii ar putea avea nevoie de instrucțiuni explicite în școală despre natura genurilor și cum să le înțeleagă. Devitt arată că este în mod clar conștientă de problemele predării explicite, dar oricum vede valoare în asta:

Predarea limbajului și a genului riscă în mod explicit conformitatea forțată cu formula, dar o astfel de predare are răsplata potențială de a ajuta studenții să-și integreze înțelegerea retoricii... cu formele lingvistice și generice pe care le produc. După ce am văzut măsura în care genul modelează limbajul, sunt reticent să-mi las studenții ignoranți cu privire la aceste efecte, limbajul, genul și scrierea interacționează, uneori în moduri destul de mici și subtile. A ignora acest fapt înseamnă a mistifica scrisul, a permite genului și situației să încurajeze conformitatea lingvistică asupra scriitorilor pe care nu-i cunoaște și să le refuzi elevilor accesul la o mai bună înțelegere a de ce, precum și a ceea ce scriu. Poate fi periculos să predați formele așteptate, dar poate fi și mai periculos să nu le predați. (Scris 213)

O parte a răspunsului la întrebarea despre valoarea predării explicite constă în definirea a ceea ce înseamnă sau poate însemna predarea explicită, care sunt scopurile ei și cum arată. Predarea explicită a fost descrisă diferit, uneori peiorativ, în funcție de perspectiva vorbitorului. Chapman abordează o viziune comună, precum și una mai flexibilă atunci când explică că „învățarea explicită nu trebuie să implice o abordare rigidă, structuralistă. Mai degrabă, poate presupune o încercare conștientă de a concentra atenția studenților asupra anumitor aspecte ale scrisului, mai degrabă decât așteptarea elevilor. pentru a le descoperi pe cont propriu. Gradul de instruire explicită pe care îl oferim atunci este ceva cu care fiecare dintre noi trebuie să lupte în mod continuu, cu fiecare grup nou de studenți – într-adevăr, cu fiecare situație de scris” (487). Considerând predarea explicită ca o con-

tinuum – „gradul de instruire explicită” – profesorii pot vedea mai multă flexibilitate și mai multe alternative pentru instruire. Cazden consideră că este important să se găsească metode de „a obține competențe flexibile din predarea explicită” (6). O opțiune, notează ea, este utilizarea unei varietăți de modele care prezintă o serie de caracteristici de gen, astfel încât elevii și profesorii să nu mai găsească formule într-un singur model. Alți cercetători sugerează că un context bogat în clasă, discuții semnificative și explorarea ideilor fac parte din ceea ce ei consideră predare explicită, deși alții consideră aceste activități implicite. Desigur, trebuie să luăm în considerare că predarea explicită nu este neapărat o pedagogie rigidă,

bazată pe forme, o anumită viziune. Nici nu este neapărat o abordare unică, centrată pe profesor.

Ca răspuns la dezbaterea despre predarea explicită, Coe găsește o cale de mijloc: instruirea variată pentru a se potrivi nevoilor elevilor și genurilor pe care le folosesc. „În ce măsură scriitorii și studenții care scriu ar trebui să fie conștienți în mod explicit de genurile pe care le folosesc este mai variabilă, la fel și măsura în care studenților li se poate spune în mod util care sunt trăsăturile definitorii ale unui gen, măsura în care le vor fi mai bine. dacă reinventează genul printr-un proces experiențial sau printr-o analiză proprie. Și astfel pedagogia noastră ar trebui să fie comparabil variabilă" („Predarea" 163).

După cum arată cercetările lui Herrington și Moran, există „dovezi că scriitorii dobândesc cunoștințe despre gen atât în mod conștient, cât și inconștient. Acest lucru ar sugera că profesorii pot preda genul în mod explicit și implicit" (66). Deși revizuirea cercetărilor efectuată de Carol A. Donovan și Laura B. Smolkin a constatat că „predarea directă a [o varietate de structuri de text] a îmbunătățit înțelegerea și abilitățile respectivelor genuri", implicațiile lor pentru instruire sugerează o concluzie similară: „O mai mare expunere și experiențe semnificative cu citirea și scrierea unei game de genuri importante... ar fi benefice" (139). Putem preda unele genuri în mod explicit – iar altele implicit, prin experiență autentică – și alteori să luăm o abordare a conștientizării genului. Pentru a detalia afirmația lui Chapman: putem preda genuri, putem preda despre genuri, preda prin genuri, preda cu genuri, preda în genuri (473). Învățarea tuturor genurilor poate fi benefică.

Cercetările mai recente presupun, prin urmare, că este nevoie de un echilibru între predarea implicită și explicită pentru ca studenții să dobândească cunoștințe despre gen. Întrebarea care se pune acum este „ce combinație de experiență și instruire explicită facilitează cel mai bine învățarea de noi forme de limbaj" (Purcell-Gates, Duke și Martineau 8). Rezultatele cercetării sugerează că această combinație se poate schimba pentru tipurile de genuri învățate (41) și că unii factori de dezvoltare pot ajuta la determinarea a ceea ce funcționează cel mai bine (42). Pentru că, după cum notează cercetătorii, limbajul – și, prin urmare, scrisul – este

multidimensionale, unele aspecte ale acesteia pot fi mai „supuse instrucțiunilor explicite" decât altele (41). Profesorii ar trebui să fie conștienți de această problemă pentru a lua cele mai eficiente decizii de instruire pe care le pot. Cu siguranță, includerea predării explicite nu este doar o propunere corectă sau greșită.

Un gen se apropie de creativitatea Urnit și de exprimarea individuală?

Din cauza concentrării sale pe aspectul social al scrisului, unii critici se îngrijorează că o abordare de gen poate limita exprimarea personală. JR Miller recunoaște că o idee emergentă de comunitate ar

putea fi „deranjantă”, că ar putea „devaloriza drepturile individuale” („Retorică” 72). Preocuparea fie a accentului – social sau individual – este importantă, deoarece ambele poziții nu reușesc să se ocupe de echilibrul necesar al celor două, așa cum subliniază Joseph Harris: „Nu scriem pur și simplu ca individuali, dar nu scriem pur și simplu ca membri ai fie o comunitate” (275). Un concept clar al relației individului cu comunitate este esențial pentru creativitate, așa cum Kaufer și Geisler, în revizuirea literaturii despre noutate în scrierea academică, constată: „Noutatea este mai puțin o proprietate a ideilor decât o relație între idei și comunități, și mai puțin o trăsătură individuală decât o regularitate a vieții și structurii comunale” (288). Astfel, expresia de sine a unui individ poate fi de fapt îmbunătățită printr-o relație cu o comunitate, prin înțelegerea nevoii de echilibru între social și individual.

În ciuda acestei asigurări, presiunea de a se conforma comunității, a așteptărilor genului, este o chestiune complicată. Devitt abordează o parte din această complexitate atunci când se referă la metafora lui Freadman a genului ca etichetă: „Pe lângă genurile care constrâng oamenii pentru că sunt funcționali și au sens retoric, atunci, eticheta generică îi constrânge pe oameni dacă doresc să aparțină unui grup” (Scrierea 148). Dorința de a aparține, de a arăta statutul de insider, poate fi o motivație puternică pentru a urma comportamentele așteptate și pentru a diminua sau elimina expresia individuală. Bazerman susține că presiunea nu poate fi doar o dorință de apartenență: „Ceea ce am putea simți ca greutatea de a fi la înălțimea așteptărilor unui anumit gen este, de fapt, mai degrabă o amintire a tuturor complexităților aflate în joc în formă. Presiunea a genului nu este atât de conformare, cât de răspuns la complexitate și, în măsura în care ne simțim atrași de sau căutăm soluții formale tradiționale, acele forme standardizate oferă un mijloc de a începe să abordăm situația într-un mod concentrat” („The Life” 23).). Dacă conformitatea cu așteptările generice ușurează calea spre interpretarea unui gen, spre apartenența la o comunitate, este de înțeles cât de convingătoare ar fi o astfel de conformitate - și de ce profesorii ar trebui să fie conștienți de acest lucru.

presează și găsește metode care să-i ajute pe scriitorii începători să se ocupe de asta. Bawarshi sugerează că modalitatea de a ajuta scriitorii să „transgreseze genurile” trebuie să fie „conectată la cunoașterea motivelor sociale pe care aceste genuri le mențin și le articulează” (Genul 92). Deci înțelegerea aspectelor sociale ale genului poate fi atât o constrângere, cât și o modalitate de a rezista constrângerii.

Unii critici se tem că constrângerile genurilor în sine, nu doar influența comunității, ar putea fi problematice pentru exprimarea individuală. O astfel de critică se concentrează pe două concepții greșite: că genurile implică doar constrângeri și că constrângerea este întotdeauna un lucru rău. Prima concepție greșită derivă parțial din neglijarea teoriei curente despre genuri și, în schimb, concentrarea asupra genurilor ca forme fixe. Este adevărat că constrângerile fac parte din orice gen. Bakhtin susține că folosirea noastră a limbajului,

în ciuda potențialului de adaptabilitate, nu este niciodată complet gratuit, deoarece implică întotdeauna o utilizare anterioară și așteptări ale publicului; pentru Bakhtin, limba face întotdeauna parte dintr-un „lanț de alte enunțuri” (69). Dar limitarea este doar o parte a unui gen. Folosirea acestuia de către individu aduce un alt aspect: „trebuie să vedem atât constrângerea, cât și alegerea ca componente necesare ale genului” (Devitt, „Language” 45). Chapman afirmă că cele mai multe „genuri sunt suficient de deschise pentru a permite alegerea individuală, creativitatea și vocea [și a le face este]... foarte mult un proces creativ individual, precum și unul social” (471). Clark, relatând despre o prezentare făcută de David Bleich la CCCC în 1997, subliniază că „creativitatea nu poate exista decât în contextul genului, deoarece genurile devin mai eficiente și revitalizate atunci când proprietățile lor formale sunt modificate de încorporarea personalului” („Genul” 251). Jason Wirtz formulează combinația de constrângere și alegere într-un mod unic: „infinitul într-un spațiu finit” (24). Alegerea în constrângere. Deoarece oamenii pot alege dintre mai multe răspunsuri posibile (genuri) pentru a începe, există și alegere înainte de constrângere.

În ceea ce privește cea de-a doua concepție greșită, Devitt se opune ideii de gen ca posibilitate de alegere, deoarece acea „perspectivă implică în continuare că constrângerea este rea și alegerea este bună” („Genre as Language” 45). De fapt, susține ea, „teoria creativității sugerează că creativitatea derivă atât din constrângere, cât și din libertate” (Writing 138), un punct cu care Coe agréés: „Formele generice sunt factori în procesele creative de vorbire și scris” („An Arousing „ 183). Ca și în cazul limbajului, unele așteptări sunt necesare pentru ca comunicarea și creativitatea să aibă loc. Constrângerea, în sine și în sine, nu este rea.

În plus, genurile sunt restrictive (și flexibile) în diferite grade - și din diferite motive. După cum explică Devitt, „chiar și cel mai rigid gen necesită anumite alegeri, iar genurile mai comune conțin sub-

flexibilitate substanțială în limitele lor” („Generalizarea” 580). Bawarshi, folosind termenul lui Medway „genuri largi”, notează, de asemenea, că unele genuri „ permit mai multă rezistență și distracție” decât altele (Genul 92). Într-adevăr, Bakhtin a teoretizat (și Bawarshi). spune în esență același lucru) că cele mai flexibile sunt genurile „artistice”, iar genurile mai standardizate, cum ar fi cele din afaceri și cele militare, sunt mai puțin (63). După cum susține mai târziu Devitt, „variația este permisă în măsura că nu neagă nici funcţia, nici oportunitatea" (Scrierea 149). Cu poezia, se aşteaptă mai multă variaţie şi, prin urmare, este permisă. Cu un document de afaceri, funcţia şi caracterul adecvat sunt mult mai prescrise – şi, prin urmare, mult mai limitate.

Pe lângă natura genurilor în sine, flexibilitatea poate fi legată și de familiaritatea noastră cu genurile: „Cu cât cunoaștem mai bine genurile, cu atât le folosim mai liber, cu atât mai deplin și mai clar ne dezvăluim propria individualitate în ele (unde acest lucru este

posibil și necesar)” (Bakhtin 80). Bawarshi, abordând opțiunile de flexibilitate ale unui individ, afirmă că rezistența – „pentru a fi recunoscută și apreciată ca rezistență și nu interpretare greșită sau, mai rău, ignoranță – trebuie să fie bazată pe cunoașterea cuiva a unui gen” (Genul 92). Trebuie să concluzionăm, împreună cu Devitt, că „genul permite scriitorilor să facă alegeri la fel de mult sau mai mult decât le cere scriitorilor să se conformeze” (Writing 153) – dar aceste alegeri au limitări personale și contextuale.

Datorită echilibrului dintre alegere și constrângere, dintre social și personal, genurile pot promova de fapt creativitatea și individualitatea. Wendy Bishop și Hans Ostrom afirmă că „însasi natura... teoriei contemporane a genului... estomparea, dizolvarea sau cel puțin depășirea granițelor; este să încalce decorul și să tulbure ierarhiile” (Introducerea xii). Cu siguranță, o astfel de estompare poate fi atât un impuls pentru, cât și o urmare a flexibilității și a alegerii. Deoarece, după cum notează Freedman și Medway, „cele mai puternice texte depășesc granițele generice și culturale”, scriitorii pot găsi modalități de a crea răspunsuri mai interesante și mai reprezentative individual, funcționând în cadrul genurilor („Introducere” 16). Scriitorii se pot conforma așteptărilor genului, pot întinde granițele acestora sau pot rezista acestora și pot folosi un alt gen cu totul. Când o fac, ce spun ei? Cum transmite și respingerea așteptărilor? Și cum schimbă această rezistență în cele din urmă genul și situația? Departe de a reduce sau elimina creativitatea și individualitatea, o abordare de gen le poate promova.

Anexa B: Termeni și definiții

Câțiva termeni folosiți în teoria genurilor au o gamă largă de semnificații și, în această secțiune, abordez unii dintre acești termeni și diversele lor utilizări.

Care este diferența dintre texte și genuri?

După cum notează Kress, „pentru unii teoreticieni, textul și genul sunt identice; pentru alții, nu sunt” („Genul și schimbarea” 464). Pentru a complica lucrurile, unii teoreticieni folosesc, de asemenea, textul interschimbabil cu textul. Din câte pot determina, există trei posibilități de utilizare a textului și a genului în literatura de specialitate legată de teoria genului.

1. Textele ca genuri, dovezi ale unei acțiuni sociale. Așa pare să se gândească Coe la conexiunile dintre acești termeni când spune că „un gen nu este nici un tip de text, nici o situație, ci mai degrabă relația funcțională dintre un tip de text și un tip de situație” („New Rhetoric” 197). În această utilizare, textul și genul par interschimbabile și ambele reprezintă acțiune socială. De asemenea, se pare că Bazerman folosește textul aici: „Fiecare text de succes creează pentru cititorii săi un fapt social. Faptele sociale constau în acțiuni sociale semnificative realizate prin limbaj sau prin acte de vorbire” („Speech Acts” 311).

2. Textele ca documente; genuri ca acţiuni. În această utilizare, un text reprezintă punerea în aplicare a acțiunii pe care o necesită o situație și acel text încorporează aspecte ale situației. Kress pare să folosească acest sens atunci când afirmă următoarele: „O serie de chestiuni destul de distincte formează ce este un text: genul este cu siguranță unul” și apoi adaugă vârsta, sexul, forma limbajului și alți factori legați de situație („Genul și schimbarea” 464). În această definiție, un gen pare a fi un aspect al situației, iar textul este documentul produs ca urmare a schimbului social în acea situație.

3. Genul ca document și textul ca tip de text, atunci când tipul de text reprezintă „moduri retorice, cum ar fi „soluție-problemă”, „expunere” sau „argument” sau este reprezentativ pentru forme „de tipare de discurs intern, indiferent de gen " (Patridge 74). Coe se referă la această definiție a textului ca tip de text atunci când scrie: „Noile teorii ale genului variază semnificativ, în special în ceea ce privește dimensiunea tipului de text pe care le asociază cu genul” („New Rheto-

rie" 198). În loc de genuri, Grabe califică aceste modele generale de organizare macro-genuri și numește două exemple ample: expunerea și narațiunea. Bhatia califică același lucru, valorile retorice/generice: „în mod esențial independent de orice constrângeri contextuale fundamentate" (281) Apoi Bhatia identifică un al doilea nivel, coloniile de genuri, pe care le descrie ca fiind „contextualizate în mod liber în termeni de modele recunoscute social” (el dă exemplul genurilor promoționale) (281), iar în cele din urmă un al treilea nivel el etichetează genuri și definește ca genuri individuale care „sunt mai tipic și mai restrâns întemeiate în contexte socioretorice tipice” (282). El citează scrisori de vânzări, cereri de angajare, reclame — ceea ce alții ar putea cali texte.

Deci, răspunsul la întrebare? Depinde. Și, mi se pare, depinde parțial de perspectiva asupra teoriei genurilor pe care o deține teoreticianul. Cei interesați de echitate pentru studenți, care privesc genurile ca fiind stabile și fixe și cu medii lingvistice tind să favorizeze ultima definiție, deși ar putea vedea și textul ca document. Cei mai înclinați să vadă genurile ca acte sociale care includ doar tangențial documente scrise ar înclina mai mult spre text ca acțiune.

Ce se înțelege prin context?

Contextul este, de asemenea, un termen provocator, deoarece, de asemenea, este folosit diferit de diverși teoreticieni. Deși este important să abordăm teoriile retorice ale genului, definiția sa este complicată, așa cum explică Devitt: „Este dificil de specificat ce include contextul. Nu totul despre mediul înconjurător (temperatura, ceea ce se întâmplă în blocul următor) este relevant. pentru utilizarea limbajului luat în considerare, iar unele lucruri din afara mediului înconjurător (cititori potențiali, texte anterioare) sunt relevante” („Generalizarea” 577).

Răspunzând dificultății de a identifica exact ce implică contextul, Devitt sugerează că „conceptul de comunitate discursivă s-a dezvoltat util în teoria compoziției în mai multe scopuri, printre care să ajute la specificarea abstracției prea vagi a „contextului” și să atragă atenția asupra natura socială a textelor” (Writing 36). Deci unii teoreticieni preferă să folosească comunitatea discursului pentru a restrânge și a rafina conceptul de context. Referindu-se la Swales, Devitt notează aceste caracteristici ale comunităților de discurs·

- „obiective publice comune”
- „mecanisme de intercomunicare... în primul rând pentru a furniza informații și feedback”
- utilizarea „unul sau mai multe genuri” cu „un lexis specific”
- „un nivel prag de membri cu un grad adecvat de conținut relevant și expertiză discursivă”. (39)

Deoarece „conceptul de comunitate discursivă privilegiază discursul mai presus de alte activități de grup” și „deghizează colectivitatea socială care modelează însăși natura grupului și discursul său”, Devitt consideră că „subliniază prea mult rolul discursului în construirea grupurilor”. și nu suficient rolul grupurilor în construirea discursului” (Writing 39). Astfel, este un termen inadecvat pentru a descrie interacțiunea dintre genuri și grup și context. Berkenkotter și Huckin abordează o altă problemă legată de utilizarea comunității discursive ca explicație a contextului: „Afirmarea unei relații între conceptul de gen și cel de comunitate de discurs este o propoziție alunecoasă, deoarece niciunul dintre concepte nu se referă la o entitate statică” („Regândirea” 497). Deci, elementele comunității discursului ajută la explicarea contextului, dar nu fac acest lucru în mod satisfăcător pentru mulți teoreticieni.

Termenul lui Russell „sistem de activitate” este folosit de unii teoreticieni pentru a face contextul mai puțin abstract: „Un sistem de activitate este o unitate de analiză a comportamentului social și individual, ceva ca o comunitate de discurs, dar ne permite să ne gândim la instrumente fără a ne limita la discurs și despre oamenii care accesează internetul intenționat, fără a ne limita la noțiunea caldă și neclară de comunitate” (82). Această explicație pare să cuprindă interacțiuni de grup care trec dincolo de discurs și, prin urmare, abordează preocupările pe care conceptul de comunitate discursului nu le recunoaște. Devitt observă, de asemenea, că „teoria activității descurajează dialogismul simplu în favoarea vocilor multiple și subminează dualitățile rigide” în modul în care descrie natura interactivă a grupurilor (Writing 47). Cu toate acestea, ea recunoaște, de asemenea, că se limitează în prezentarea „genului mai mult ca instrument decât ca acțiune și diminuează rolul oamenilor în crearea și utilizarea genurilor” din cauza accentului pe care îl pune pe Sisteme (47).

Deoarece alți termeni sunt inadecvați pentru a aborda nenumăratele aspecte care contribuie la context, teoreticienii descompun conceptul și iau în considerare mai multe niveluri sau aspecte ale mediului pentru genuri. Coe sugerează trei: „Ar trebui să ne uităm la modelele tangibile ale discursului (inclusiv regularitățile atât ale structurii, cât și ale subiectului), situația retorică (cu oarecare accent pe scop și strategie) și contextul situației (cu oarecare accent pe funcția)" („Predarea" 166). Pentru el, contextul ar include un nivel larg, ceea ce alții ar putea cali activitatea Sistemul sau comunitatea de discurs; un nivel intermediar, care are de-a face cu scopul general și abordarea; și un nivel îngust, mediul imediat, specificul unei anumite utilizări a unui gen. Cu această explicație, el abordează, de asemenea, limitările de a considera doar situația retorică ca context, deoarece această desemnare acordă mai puțină atenție relațiilor sociale inerente contextului decât presupune teoria genului contemporan.

Luând o abordare ușor diferită, Devitt stabilește trei tipuri diferite de contexte care au mai mult de-a face cu influențele conceptuale decât cu distanța de influență: contextul culturii, contextul situației și contextul genurilor. „Fiecare tip de context are atât o realitate materială, cât și o realitate construită, pentru că ceea ce le face „contexte" este măsura în care oamenii le dau semnificație... Aceste contexte de situație, cultură și genuri acționează simultan și interactiv în un gen, iar genul se află la legătura dintre astfel de interacțiuni" (Scrierea 29). Contextul, deci, poate fi descris și definit în mai multe moduri. Trebuie, totuși, să abordeze o multitudine de influențe asupra acțiunilor generice și a oamenilor care interpretează genuri. A ține cont de multitudinea de factori contextuali în joc în performanța genului este probabil cea mai bună modalitate de a lua în considerare contextul.

Ce ne cali genuri legate?

Deoarece genurile sunt legate între ele - ele cresc unele din altele și se suprapun și interacționează în și între grupuri și activități - teoreticienii abordează și aceste relații de gen. Luarea în considerare a relațiilor de gen oferă o perspectivă asupra altor aspecte ale teoriei genurilor dincolo de intertextualitate - cum genurile sunt istorice, dinamice și conectate și cum beneficiază de identitatea și interacțiunile unui grup. După cum notează Devitt, „seturile de genuri ajută comunitatea să se coereze și să se definească" (Writing 56). Bazerman descrie relația dintre genuri și comunități astfel: „Actele sunt desfășurate în forme sau genuri textuale modelate, tipice și, prin urmare, inteligibile, care sunt legate de alte texte și genuri care apar în circumstanțe conexe. Împreună, tipurile de text se potrivesc împreună ca seturi de genuri în cadrul Sistemelor de gen, care fac parte din Sistemele activității umane" („Speech Acts" 311). Bazerman vede un set de gen ca „colecția de tipuri de texte pe care cineva într-un anumit rol este probabil să producă" (318). Devitt îl definește ca „setul de genuri care există într-o anumită „sferă de activitate" sau grup" (Writing 54). Ea dă un exemplu de „un memoriu care anunță o

întâlnire” și „procesul verbal al acelei întâlniri” corespunzătoare ca piese care ar putea constitui parte dintr-un set de gen (55).

În cadrul unui set de genuri, poate exista un „gen alfa” – ceea ce Bawarshi descrie ca un gen care funcționează ca un meta-gen – pentru a defini „atmosfera” și a stabili o unitate între genurile unui set (Genul 180). O programă ar putea fi un gen alfa, deoarece funcționează nu doar ca un meta-gen, stabilind un mod de a fi și unificând alte activități de gen, ci și ca gen în sine. Astfel, un set de genuri poate realiza activitățile unui grup, iar genul alfa există ca gen primar care instigă acțiunile contribuite de alte genuri din acel set.

Anexa B: Termeni și definiții

Potrivit Bazerman, sistemele de gen cuprind seturi de gen: „Un sistem de gen este compus din mai multe seturi de gen de oameni care lucrează împreună într-un mod organizat, plus relațiile modelate în producerea, fluxul și utilizarea acestor documente” („Speech Acts „ 318). Devitt spune că noțiunea lui Bazerman despre un sistem de gen seamănă mai degrabă cu ceea ce ea numește „seturi de gen” (Writing 56). Devitt vede sistemele de gen într-un mod mai structurat. Ea le numește „setul de genuri care interacționează pentru a atinge o funcție generală în cadrul unui sistem de activitate” (56) și observă că „fiecare sistem de gen poate fi descris în termenii unei anumite activități pe care o realizează” (57).

Devitt își extinde apoi ideea despre relațiile de gen prin adăugarea reperului de gen: „ansamblul de genuri pe care un grup le deține, acționând prin care un grup își atinge toate scopurile, nu doar cele legate de o anumită activitate” (Writing 57). Un repertoriu de gen pare a fi mai flexibil în interacțiunile și conexiunile sale decât un sistem de gen, conform utilizării termenului de către Devitt. După cum explică ea, un repertoriu este „și un set din care aleg participanții, un definitor al posibilităților disponibile pentru grup” (57). Atașând acești termeni la contexte, ea emite ipoteza „că comunitățile operează mai des prin repere de genuri, colectivele mai des prin sisteme de gen sau seturi de genuri și rețele mai des prin genuri individuale care interacționează cu alte genuri doar în contextul cel mai larg al genurilor”. (58). În ciuda utilizărilor diferite ale acestei terminologii, ideea generală este să luăm în considerare modul în care genurile se raportează – între ele și cu situațiile lor – și să luăm în considerare modurile în care astfel de relații influențează utilizarea și înțelegerea noastră a genurilor.

Anexa C: Direcții noi

Meta-gen

Potrivit lui Janet Giltrow, un meta-gen este o „atmosferă a formulărilor și activităților, a precedentelor demonstrate sau a așteptărilor sechestrate – atmosfere care înconjoară genurile” (195) sau „ghidurile... pentru producerea unui gen” (190). Bawarshi descrie

meta-genul ca un principiu unificator care „sancționează și reglementează” utilizarea genurilor într-un „sistem de activitate” (Genul 99). Adică, pe măsură ce oamenii interacționează cu genurile, ei își asumă poziții de subiect adecvate acțiunilor genurilor. Atunci când interacționează cu mai multe genuri, ei pot asuma mai multe poziții de subiect, uneori conflictuale. Un meta-gen – cunoștințele din interior – îi poate ajuta pe cei din afară atunci când ocupă aceste poziții.

Când elevii vin la o clasă pentru prima dată, ei trebuie să învețe să se poziționeze în discursul așteptat pentru acea clasă. După cum explică Bawarshi, „din cauza pregătirii, experienței, atașamentului și/sau proclivității, un scriitor se poate simți cu siguranță mai „ca acasă” într-o poziție de gen decât în alta” (Genul 99). Datorită acestei înclinații către o anumită poziție de subiect - ceea ce Bawarshi este o poziție implicită - scriitorii pot continua să acționeze cu genuri „atunci când nu mai servesc interesul utilizatorului lor” și „vor rezista anumitor genuri care sunt în conflict într-un fel” cu acele poziții. (99). Astfel, în ciuda principiilor care ghidează scrierea pentru un anumit curs de facultate, unii studenți mențin poziția de subiect așteptată într-o narațiune în loc să preia poziția de subiect așteptată pentru cursul respectiv - o poziție analitică sau evaluativă, de exemplu. Meta-genul, modul în care un profesor vorbește despre așteptări și prezintă instrucțiunile, ar putea stabili contextul clasei pentru a explica și sprijini poziționarea adecvată pentru elevi, permițându-le să treacă de la o poziție la alta cu înțelegere.

Absorbție

Freadman menționează acceptarea pe nume în articolul ei „Oricine pentru tenis?” iar Bakhtin pare să facă aluzie la ea când observă că „pauzele dintre enunţuri nu sunt, desigur, gramaticale, ci reale” (74). Preluările sunt spațiile dintre genuri. Luând o abordare mai mult din genul ca sfârșit de practică al continuumului, Freadman susține „că „genul” este mai util aplicat la interacțiunea, în mod minim, a unei perechi de texte decât la proprietățile unui singur text” („Uptake” 40).). Ce vrea Freadman

adresa cu preluare este „relația bidirecțională care se menține între această pereche” (40) – cu alte cuvinte, modul în care un text răspunde la altul și acțiunile care au loc din cauza acelei interacțiuni. Bawarshi, care investighează și conceptul, definește adoptarea

ca tranzacțiile ideologice care configurează, normalizează și activează relațiile de sens în cadrul și între sistemele de genuri. Cunoașterea adoptării este ceea ce ne ajută să selectăm, să definim, să recontextualizăm un gen în relație bidirecțională cu altul, astfel încât un gen să devină un răspuns normalizat la altul. Cunoașterea adoptării este cunoașterea a ceea ce trebuie să începi, cum și când: când și de ce să folosești un gen, cum să selectezi un gen potrivit în relație cu altul, cum să executi în mod strategic preluările și când să reziste la absorbțiile așteptate, cum anumite genuri citează în mod

explicit alte genuri în adoptarea lor, în timp ce unele o fac doar implicit și așa mai departe. ("Asimilare"" 3)

Din această descriere, profesorii pot vedea că modul în care elevii răspund la o sarcină – ce fac și cum o fac – este un exemplu de acceptare.

Freadman descrie asimilarea ca fiind „cum ajungem de la unul la altul" („Uptake" 44), așa că trebuie să vedem că există anumite utilizatori de genuri de semnale selectate sau nu care îi ajută atunci când efectuează genuri de răspuns. Gillian Fuller și Allison Lee notează că secvențele de preluare (la serviciu, în scrisul școlar) „devin interiorizate"; adică s-ar putea să nu vedem toate semnele care apar în spaţiile dintre genuri. Freadman dă un exemplu în care și-a întrebat tatăl dacă ar putea să-i menționeze numele într-un articol în legătură cu un anumit incident. El a răspuns că va scrie versiunea lui pentru ea – ceea ce nu era deloc ceea ce se aștepta ea ca răspuns la cererea ei. În schimb, tatăl ei a contextualizat cererea ei față de solicitările anterioare (pentru mai mult decât simpla aprobare ca numele său să fie menționat). Ea concluzionează: „Captarile... au amintiri" („Asimilarea" 40): ele răspund la mai mult decât la genul imediat precedent.

Din cauza acestei memorii de absorbție, elevii uneori interpretează genuri în mod necorespunzător: Atribuim analize; ei scriu rezumat. Oferim promptul și ei scriu ceva care ne face să ne întrebăm ce ne-au auzit spunând sau ce au citit în sarcină. Asimilarea poate ajuta la explicarea unora dintre aceste răspunsuri inadecvate. Elevii răspund, preluând cererea noastră de gen, contextualizând-o cu toate amintirile anterioare ale altor profesori și alte scrieri din școală – și poate, chiar amintiri dincolo de acestea, situații de care s-ar putea să nu fim conștienți. După cum observă Bawarshi, „cunoașterea genului nu implică neapărat o cunoaștere corespunzătoare de asimilare, deoarece absorbțiile sunt informate de discursuri.

resurse care pot depăși cunoștințele despre gen" (Genul 5-6). Elevii ar putea cunoaște unele genuri de scriere școlară, dar nu exact ce înțelegem prin cererea noastră specifică de gen.

Bawarshi afirmă, de asemenea, că „profilurile de absorbție configurează gama de modalități permise în care genurile pot fi preluate – orizonturile lor de așteptare" („Asimilare" 4). Cu alte cuvinte, există un număr limitat de moduri adecvate de a aborda (sau de a răspunde la) un gen. La CCCC în 2006, Bawarshi a folosit Million Little Pièces a lui James Frey ca exemplu de preluare inadecvată, explicând că eticheta sa ca un memoriu a provocat zgomotul media – ne așteptăm ca un memoriu să fie adevărat, dar ne așteptăm ca un roman să conțină ficțiune. Când un memoriu nu este un fapt, își depășește profilul de asimilare, trecând în afara tărâmului răspunsurilor permise. În cartea lor Scenes of Writing, Devitt, Reiff și Bawarshi comentează un alt astfel de caz, memoriile din 1983 ale lui Rigoberta Menchu (181-82). După ce a câștigat Premiul Nobel și a adus schimbări sociale, memoriile s-au dovedit a fi elaborate – evenimentele fie nu i-au trecut prin cap, fie

au fost exagerate. Controversa care a urmat, de asemenea, este o dovadă a posibilelor reacții atunci când genurile depășesc profilurile de absorbție. Freadman explică că „textul de preluare are puterea de a nu confirma acest statut generic, pe care îl poate modifica minim sau chiar total” („Asimilare” 40). S-ar putea argumenta (după cum subliniază Devitt și colegii ei) că Menchu a folosit în mod deliberat profilul de asimilare al unui memoriu - așteptările cititorilor pentru experiența personală și veridicitate - pentru a aduce schimbări sociale. Cu siguranță asta este o opțiune. Genurile se pot deplasa în afara limitelor profilurilor lor de asimilare sau a gamei de răspunsuri adecvate; atunci când o fac, ca în aceste cazuri, utilizatorii trebuie să fie conștienți de gama de consecințe posibile.

Genuri de frontieră

În literatura de specialitate asociată cu teoria genurilor, termeni precum genurile limită, genurile limită, genurile încrucișate și genurile create de persoane din interior pentru străini sugerează câteva dintre modalitățile prin care noile teorii ale genului sunt complicate. După cum observă Freedman și Medway, „pe măsură ce teoria genurilor evoluează... devine evident că tot mai mult text este problematic din punct de vedere generic” („Introducere” 16). Cu alte cuvinte, începem să realizăm că modurile în care textele acționează și interacționează pentru, cu și între comunități nu sunt ușor de explicat, cu atât mai puțin clasificate. Genurile de frontieră descriu aceste interacțiuni mai complexe care apar între comunități.

Genurile de graniță ascund definițiile tradiționale ale comunității, dar susțin ideea genurilor ca moduri de a acționa și ca reprezentative ale ideologiilor. După cum notează Devitt, Bawarshi și Reiff, „deși granițele lui

comunitățile sunt mai permeabile și mai fluide decât sugerează metafora comunității, ciocnirile de cunoștințe și perspective apar încă atunci când specialiștii și nespecialiștii se întâlnesc, ciocniri care au consecințe în ceea ce privește modul în care participanții interacționează, își desfășoară acțiunile și produc anumite efecte în lume. („Materialitatea” 544). Giltrow descrie ceva asemănător atunci când ea, referindu-se la lucrarea lui Russell cu sistemele de activitate, vorbește despre meta-genurile care prosperă acolo unde se întâlnesc „sisteme de activitate care se intersectează” (203). Ea este de acord cu Russell că „inadecvarea în sensul nostru de situație sau context" duc la o tendință de a se concentra asupra textului și a contextului de „neglijare... sau subestimare" (202). Genurile de frontieră complică teoria și practica, dar abordează și aspecte ale teoriei genurilor care ar fi putut fi luate în considerare în mod inadecvat până în acest punct. .

În explorarea genurilor de graniță, Devitt, Bawarshi și Reiff menționează în mod specific genurile care sunt scrise de persoane din interior pentru a fi utilizate de persoane din afară: formulare fiscale, buletine de vot și instrucțiuni ale juriului (548). Am putea

include indicații de scriere, deoarece, așa cum subliniază Bawarshi, „promptul, ca orice alt gen, organizează și generează condițiile în care indivizii își desfășoară activitățile” {Genul 127). Ea oferă eues pentru acțiunea adecvată în sala de clasă: „îndemnul de scriere nu numai că îl mută pe studentul scriitor la acțiune, ci îl face și pe student să pună în aplicare un anumit tip de acțiune” (127). Deoarece profesorii (din interior) creează prompt pentru studenți (de obicei străini), scrierea pe care elevii o întreprind ca răspuns (asimilarea) se încadrează în conceptul de genuri de graniță. Înțelegerea acestui concept (împreună cu asimilarea și meta-genul) poate ajuta profesorii să înțeleagă mai bine motivele pentru care elevii răspund la solicitări așa cum o fac și îi poate ajuta pe profesori să-și îmbunătățească indicațiile de scriere.

Efect de gen

Într-o lucrare prezentată la CCCC în 2006, Bastían a discutat despre efectul genului: „diferitele ipoteze și convingeri pe care le avem despre genul însuși care afectează modul în care înțelegem funcționarea genurilor individuale” (3). Ea explică că „interacțiunile și experiențele” obișnuite cu o varietate de genuri le fac să pară mai asemănătoare decât diferite, creând astfel efectul de gen: „convingerile că genurile realizează o singură acțiune primară, că diferențele textuale nu contează și că situațiile similare sunt echivalent” (5). Johns, văzând același lucru, observă că „teoriile studenților... sunt adesea în opoziție directă cu ideile complexe ale teoreticienilor de gen” („Destabilizarea” 239). Cu alte cuvinte, efectul de gen înseamnă că studenții devin desensibilizați la implicațiile asociate cu genul – cu ideologia implicită, cu efectele alegerilor textuale, cu gama de poziții de subiecte disponibile, cu potențialul de rezistență . Într-adevăr, Paré a sugerat-

sugerează că acest răspuns – acceptarea incontestabilă – este parțial o urmare a naturii genurilor înseși: „desfășurarea automată, rituală a genurilor le face să pară normale, chiar inevitabile; ele sunt pur și simplu felul în care se fac lucrurile” (59).

Efectul de gen are loc, așadar, parțial din cauza rolurilor pe care genurile le creează participanților: „mobilizarea genurilor în cadrul parametrilor jurisdicționali produce atât texte, cât și subiecte care doresc” (Fuller și Lee 222). Asemenea poziții de subiecte pot determina participanții să accepte – fără îndoială – ideologiile unui gen. După cum Coe descrie procesul, efectul de gen are loc parțial deoarece rolurile create de genuri obligă participanții să neglijeze unele aspecte ale genului în favoarea altora: „învățarea elevilor sau altor persoane să acorde atenție la ceea ce este important într-o situație, sarcină sau textul implică inevitabil o judecată cu privire la ceea ce este mai puțin important sau neimportant și, inevitabil, le abate atenția de la ceea ce a fost considerat mai puțin relevant, uneori până la punctul în care nici măcar nu îl mai observă. Dacă acești oameni trec apoi într-o altă situație, sarcină. , sau text, modul de percepție, interpretare și răspuns pe care le-au învățat atât de atent

produce uneori o percepție inadecvată și, prin urmare, un răspuns incompetent" („New Rhetoric" 202). Astfel, utilizarea de către noi a unor genuri – și a pozițiilor subiectului asociate cu acestea – poate nu doar să ne predispună să favorizăm anumite răspunsuri de gen și poziții ale subiectului, ci poate interfera de fapt cu obținerea de răspunsuri eficiente în situații noi. Bastían recunoaște că efectul de gen nu elimină posibilitatea ca studenții – într-adevăr, toți dintre noi – să fie subiecti critici mai degrabă decât pasivi, dar pledează pentru a ajuta studenții să devină conștienți de efectul de gen, punându-i să lucreze mai întâi cu genuri mai puțin familiare. , cele care au „puțină relevanță pentru succes în viața lor de zi cu zi și academică" (8). Făcând acest lucru, afirmă ea, elevii au mai multe șanse să înțeleagă efectul genului și, prin urmare, devin subiecți mai puțin complezenți în genurile pe care le interpretează mai regulat.

Referencés

Andrew-Vaughan, Sarah și Cathy Fleischer. „Cercetarea scrisului: Proiectul de cercetare de gen nefamiliar". Jurnalul englez 95.4 (2006): 36-42.

Angelón, Maya. I Κηοτυ De ce cântă pasărea în cușcă. New York: Random House, 1969.

Angier, Natalie. „Nu doar o altă față drăguță". New York Times 26 octombrie 2004.1 octombrie 2007 <http://www.nytinics.com/2004/10/26/science/26croc. html?ex=1256443200&en=cl94455917eeb25c&ei=5090&partner=rssuser land>.

Applebee, Arthur N „Probleme în abordările procesului: către o reconcptualizare a instrucțiunii procesului". Predarea scrisului: Anuarul optzeci și cinci al Societății Naționale pentru Studiul Educației, Partea a II-a. Ed. Anthony R. Petrosky și David Bartholomae. Chicago: U of Chicago P, 1986. 95-113.

Baker, Russell. „Felia de viață". New York Times 24 noiembrie 1974. Rpt. în engleză: Orange Level. Evanston, IL: McDougal, Littell, 1989. 218-20.

Bakhtin, M. M. „Problema genurilor de vorbire". Genuri de vorbire și alte eseuri târzii Trans. Vern W. McGee. Ed. Caryl Emerson și Michael Holquist. Austin: U of Texas P, 1986. 60-102.

Bastían, Heather. „Crearea unui subiect generic Criticai în sala de clasă de scris". Ts. Conf. pe Coll. Convenția de compunere și comunicare. Palmer House, Chicago. 24 martie 2006.

Bawarshi, Anis. Genul și invenția scriitorului: reconsiderarea locului invenției în compoziție. Logan: Utah State UP, 2003.

------. „Funcția de gen". College English 62 (2000): 335-60.

------. „„Asimilarea” ca mediere a spațiului discursiv-ideologic între genuri,” Ts. Coni, pe Coll. Convenția de compunere și comunicare. Palmer House, Chicago. 24 martie 2006.

Bazerman, Charles. „Gen și identitate: cetățenia în epoca internetului și epoca capitalismului global”. Coe, Lingard și Teslenko 13-37.

------. „Intertextualitate: cum se bazează textele pe alte texte”. Bazerman și Prior, What Writing Does 83-96.

------. „Viața genului, viața în clasă”. Episcop și Ostrom 19-26.

------. „Acte de vorbire, genuri și sisteme de activitate: cum organizează textele activitatea și oamenii.” Bazerman și Prior, What Writing Does 309-39.

------. „Unde este sala de clasă?” Freedman și Medway, Learning 25-30.

Bazerman, Charles și Paul Prior. „Participarea la lumi emergente socio-alfabetizate: gen, disciplinaritate, interdisciplinaritate”. Multidisciplinar

Perspective asupra cercetării alfabetizării. Ed. Richard Beach, Judith Green, Michael Kamil și Timothy Shanahan. a 2-a ed. Cresskill, NJ: Hamp-ton, 2005.133-78.

------, eds. Ce face scrierea și Hozo It Does It: o introducere în analizarea textelor și a practicilor textuale. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2004.

Berkenkotter, Carol și Thomas N. Huckin. Cunoștințe de gen în comunicare disciplinară: cunoaștere, cultură, putere. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995.

------. „Regândirea genului dintr-o perspectivă sociocognitivă”. Comunicare scrisă 10 (1993): 475-509.

Bhatia, Vijay K. „Analiza de gen aplicată: Avansuri analitice și Proceduri Pedagogice”. Johns, Genul în clasă 279-83.

Episcop, Wendy. Cercetare de scriere etnografică: scrieți-o, scrieți-o și citiți-o. Portsmouth, NH: Heinemann, 1999.

Bishop, Wendy și Hans Ostrom, eds. Gen și scriere: probleme, argumente, alternative. Portsmouth, NH: Boynton/Cook-Heinemann, 1997.

------. Introducere. Episcop și Ostrom ix-xv.

Borner, Randy. Timp pentru înțeles: Crearea de vieți alfabetizate în liceu și liceu. Portsmouth, NH: Heinemann, 1995.

Brooks, Kevin. „Citirea, scrierea și predarea hipertextului creativ: o pedagogie bazată pe gen”. Pedagogie 2 (2002): 337-56.

Bryson, Bill. O scurtă istorie a aproape totul. New York: Broadway, 2003. Carlson, Nancy. Cum să-ți pierzi AU prietenii. New York: Puffin, 1997.

Cazden, Courtney B. „Un raport despre rapoarte: două dileme ale predării genurilor”. Lucrul cu Genre Conférence. Sydney, Australia. 21-23 mai 1993. Documentul ERIC Nr. ED363593.

Chapman, Marilyn L. „Situat, social, activ: rescrierea genului în sala de clasă elementară”. Comunicare scrisă 16 (1999): 469-90.

Clark, Irene. „Gen”. Concepte în compoziție: teorie și practică în predarea scrisului. Ed. Irene L. Clark. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003. 241-83.

------. „O abordare de gen a scrierii temelor”. Compoziție Forum 14.2 (2005). 29 martie 2006 <http://www.fau.edu/compositionforum/14.2/clark-genre-writing.html>.

Cléments, Peter. „Replasarea propoziției: abordarea stilului prin gen”. Refigurarea stilului de proză: posibilități pentru pedagogia scrisului. Ed. TR Johnson și Tom Pace. Logan: Utah State UP, 2005.198-214.

Coe, Richard M. „„O trezire și o împlinire a Désirés”: Retorica genului în era procesului – și dincolo.” Freedman și Medway, Gen 181-90.

------. „Noua retorică a genului: scrierea de rezumate politice”. Johns, Genul în clasă 197-207.

------. „Predarea genului ca proces”. Freedman și Medway, Learning 157-69.

Coe, Richard M., Lorelei Lingard și Tatiana Teslenko, eds. Retorica și ideologia genului: strategii pentru stabilitate și schimbare. Cresskill, NJ: Hamp-ton, 2002.

Comprone, Joseph J. „Constrângeri generice și motive expresive: perspective retorice asupra dialogurilor textuale”. Comunicarea profesională: perspectiva socială. Ed. Nancy Roundy Blyler și Charlotte Thralls. Newbury Park, CA: Sage, 1993. 92-108.

Cooper, Charles R. „Ce știm despre genuri și cum ne poate ajuta să atribuim și să evaluăm scrierea”. Evaluarea cunoștințelor „Scrierea: rolul profesorilor” despre text, învățare. și Cultură. Ed. Charles R. Cooper și Lee Odell. Urbana, IL: NCTE, 1999. 23-52.

Cope, Bill și Mary Kalantzis. „Introducere: Cum o abordare de gen a alfabetizării poate transforma modul în care este predat scrisul”. Cope și Kalantzis 1-21.

Cope, Bill și Mary Kalantzis, eds. Puterile alfabetizării: o abordare de gen a predării scrisului. Pittsburgh· U din Pittsburgh P, 1993.

Corbett, Edward PJ și Robert J. Connors. Retorică clasică pentru studentul modern. a 4-a ed. New York: Oxford UP, 1999.

Cronin, Doreen Jurnalul unui păianjen. Ilus. Harry Bliss. New York: Cotler, 2005.

------. Jurnalul unui Wornt. Ilus. Harry Bliss. New York: Cotler, 2003.

Davies, Nicola. Ursul de gheață: În pașii ursului polar. Ilus. Gary Blythe. Cambridge, MA: Candlewick, 2005.

Decan, Deborah. „Muddying Boundaries: Amestecarea genurilor cu cinci paragrafe”. Jurnalul englez 90.1 (2000): 53-56.

------. Strategie Writing: The Writing Process and Beyond în clasa de engleză secundară. Urbana, IL: NCTE, 2006.

Devitt, Amy J. „Generalizarea despre gen: noi concepții ale unui concept vechi”. College Composition and Communication 44 (1993): 573-86.

------. „Genul ca standard de limbă”. Bishop și Ostrom 45-55.

------. Genuri de scriere. Carbondale: Southern Illinois UP, 2004.

Devitt, Amy J., Anis Bawarshi și Mary Jo Reiff. „Materialitatea și genul în studiul comunităților de discurs”. College English 65 (2003): 541-58.

Devitt, Amy J., Mary Jo Reiff și Anis Bawarshi. Scene de scris: strategii pentru compunerea zvith Genres New York: Pearson/Longman, 2004.

Dobrin, Sidney I. „Teorii hermeneutice paralogice, putere și posibilitate pentru pedagogii eliberatoare”. Kent 132-48.

Donovan, Carol A. și Laura B. Smolkin „Înțelegerea de către copii a genului și dezvoltarea scrisului”. Elandbook of Writing Research. Ed. Charles A. MacArthur, Steve Graham și Jill Fitzgerald. New York: Guilford, 2006.131-43.

Drake, Ernest [Dugald A. Steer]. Dragon ologi/: Cartea completă a dragonilor. Cambridge, MA: Candlewick, 2003.

Ehrenworth, Mary și Vicki Vinton. Puterea gramaticii: abordări neconvenționale ale convențiilor limbajului. Portsmouth, NH: Heinemann, 2005.

Fahnestock, Jeanne. „Gen și meșteșuguri retorice”. Research in the Teaching of English 27 (1993): 265-71.

Feiler, Bruce. Mergând pe Biblie: Un parcurs pe uscat prin cărțile Pive ale lui Moise. New York: Perennial, 2002.

Fleming, Candace. Eleanor noastră: o privire în album de însemnări la viața remarcabilă a lui Eleanor Roosevelt. New York: Atheneum, 2005.

Foster, David. „Provocarea contingenței: proces și întoarcere la social în compoziție”. Kent 149-62.

Freadman, Anne. — Cineva pentru tenis? Freedman și Medway, Gen 43-66.

------. — Cineva pentru tenis? Reid 91-124.

------. „Asimilare” Coe, Lingard și Teslenko 39-53.

Freedman, Aviva. „„Fă cum spun”: relația dintre predarea și învățarea noilor genuri.” Freedman și Medway, Gen 191-210.

------. „Arătați și spuneți? Rolul predării explicite în învățarea noilor genuri”. Cercetare în predarea limbii engleze Ý7 (1993): 222-51.

------. „Situarea „genului” și a genurilor situate: înțelegerea scrisului studenților dintr-o perspectivă de gen.” Episcop și Ostrom 179-89.

Freedman, Aviva și Peter Medway, eds. Genul și noua retorică. Londra: Taylor, 1994.

------. „Introducere: noi vederi despre gen și implicațiile lor pentru educație”. Freedman și Medway, Learning 1-22.

------, eds. Genul de învățare și predare. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, 1994.

Frey, James. Un milion de piese mici. New York: Anchor, 2005.

Fulkerson, Richard. „Patru filozofii ale compoziției”. College Composition and Communication 30 (1979): 343-48.

Fuller, Gillian și Allison Lee. „Asamblarea unui subiect generic”. Coe, Lingard și Teslenko 207-24.

Pai, James Paul. Lingvistică socială și alfabetizări: ideologie în discursuri. Londra: Falmer, 1990.

Gere, Anne Ruggles, Leila Christenbury și Kelly Sassi. Scrierea la cerere: cele mai bune practici și strategii pentru succes. Portsmouth, NH: Heinemann, 2005.

Giltrow, Janet. „Meta-gen”. Coe, Lingard și Teslenko 187-205.

Gladman, J. „Cum să scrii un eseu cu adevărat rău”. Tutor Oxford. 23 septembrie 2007 <http: / /www.durham.edu.on.ca/grassroots/oxfordtutor / badessay.html>.

Grabe, William. „Macro-genuri narative și expozitive”. Johns, Genul în clasă 249-67.

Harris, Joseph. „Ideea de comunitate în studiul scrisului”. Retorică și compoziție: o carte sursă pentru profesori și scriitori. Ed. Richard L. Graves. a 3-a ed. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, 1990. 267-78.

Herrington, Anne și Charles Moran, eds. Genul pe întregul curriculum. Logan: Utah State UP, 2005.

Herrón, Howard „Boboc”. „Scăldat la pisică ca artă marțială”. 23 septembrie 2007 <http:// www.tlcpoodles.com/catbath html>.

Hesse, Karen. Din Praf. New York: Scholastic, 1997.

------. Martor. New York: Scholastic, 2001.

Hicks, Deborah. „Lucrând prin genurile de discurs în școală”. Research in the Teaching of English 31 (1997): 459-85.

Hillenbrand, Laura. Seabiscuit: O legendă americană. New York: Ballantine, 2002.

Hillocks, George, Jr. Capcana de testare: cum evaluările de stat controlează învățarea. New York: Colegiul Profesorilor P, 2002.

Himley, Margaret. „Genul ca generativ: o perspectivă asupra creșterii timpurii a scrisului unui copil” Structura comunicării scrise: studii m Reciprocitatea dintre scriitori și cititori. De Martin Nystrand (cu Margaret Himley și Anne Doyle). Orlando: Academie, 1986.137-57.

Homing, Alice S, Révision Revisited. Cresskill, NJ: Hampton, 2002.

Hyon, Sunny. „Lectură Geme și ESL: Un studiu la clasă.” Johns, Genul în clasă 121-41.

Jamieson, Kathleen M. „Genul antecedent ca constrângere retorică”. Quarterly Journal of Speech 61 (1975): 406-15.

Johns, Ann M. „Destabilizarea și îmbogățirea teoriilor de gen ale studenților începători”. Johns, Gen 237-46.

------, ed. Genul în clasă. Perspective multiple. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002.

------. Prefaţă. Johns, Genul I.

Johns, Ann M., Anis Bawarshi, Richard M. Coe, Ken Hyland, Brian Paltridge, Mary Jo Reiff și Christine Tardy. „Depășirea limitelor studiilor de gen: comentarii ale experților”. Journal of Second Language Writing 15 (2006): 234 49.

Kaufer, David S. și Cheryl Geisler. „Noutate în scrierea academiei”. Comunicare scrisă 6 (1989): 286-311.

Kay, Heather și Tony Dudley-Evans. „Gen: Ce cred profesorii”. ELT Journal 52 (1998): 308-14.

Kent, Thomas, ed. Teoria post-procesului: dincolo de paradigma procesului de scriere. Carbondale: Southern Illinois UP, 1999.

Kohn, Alfie. „Accelerateci succesul direct”. Jurnalul englez 91.1 (2001): 36.

Kress, Gunther. „Genul și contextul în schimbare pentru artele limbii engleze”. Language Arts 76.6 (1999): 461-69.

-------. „Genul ca proces social”. Cope și Kalantzis 22-37.

Kurlansky, Mark. Sait: O istorie mondială. New York: Penguin, 2002.

Lalli, Frank. „Game Cauțiune: Cum să-ți folosești fără rușine copilul pentru a obține o minge de baseball cu autograf.” Reader's Digest aprilie 2003:110-12.

Langer, Judith A. „Children's Sense of Genre: A Study of Performance on Parallel Reading and Writing Tasks”. Comunicare scrisă 2 (1985): 157-87.

Larson, Erik. Devii în orașul alb: crimă, magie și nebunie la perechea care a schimbat America. New York: Vintage, 2004.

Lattimer, Heather. Gândirea prin gen: unități de studiu în atelierele de citire și scriere 4-12. Portland, ME: Stenhouse, 2003.

Lemke, JL „Genul ca resursă strategică”. Convenția NCTE. Orlando, FL. 18 noiembrie 1994. Documentul ERIC Nr. ED377515.

Lendler, lan. Un basm anulat. Ilus. Whitney Martin. New York: Simon și Schuster, 2005.

LeNoir, W. David. „The Multigenre Waming Label”. Jurnalul englez 92.2 (2002): 99-101.

Martin, Jacqueline Briggs. Fulg de zăpadă Bentley. Ilus. Maria Azarian. Boston: Houghton Mifflin, 1998.

Martin, JR „Mentoring Semogenesis: Pedagogie de alfabetizare „bazată pe gen”. Pedagogia și modelarea conștiinței: procese lingvistice și sociale. Ed. Francés Christie. Londra: Cassell, 1999.123-55.

Martin, JR, Francés Christie și Joan Rothery. „Procesele sociale în educație: un răspuns către Sawyer și Watson (și alții).” Reid 58-82.

Menchu, Rigoberta. Eu, Rigoberta Menchu: O femeie indiană în Guatemala. Trans. Ann Wright. New York: Verso, 1987.

Miller, Carolyn R. „Genre as Social Action” Quarterly Journal of Speech 70 (1984): 151-67.

-------. „Comunitatea retorică: baza culturală a genului”. Freedman și Medway, Gen 67-78.

Munsch, Robert N. Prințesa pungă de hârtie. Ilus. Mihai Marchenko. Toronto: Annick, 1980.

Myers, Nancy. „Gen ca Janus în predarea scrisului”. Vandenberg, Hum și Clary-Lemon 164-69.

National Writing Project și Cari Nagin. Pentru că scrierea contează: îmbunătățirea scrisului elevilor în școlile noastre. San Francisco: Jossey-Bass, 2003.

Palridge, Brian. „Genul, tipul de text și sala de clasă engleză pentru scopuri academice (EAP). Johns, Gen 73-90.

Pang, Terence TT „Analiza textuală și conștientizarea contextuală: o comparație a două abordări ale genului de predare”. Johns, Genul 145-61.

Paré, Anthony. „Gen și identitate: indivizi, instituții și ideologie”. Coe, Lingard și Teslenko 57-72.

Paré, Anthony și Graham Smart. „Observarea genurilor în acțiune: către o metodologie de cercetare”. Freedman și Medway, Gen 146-54.

Paretti, Marie C. „Intertextuality, Genre, and Beginning Writers: Mining Your Own Texts” Teaching Academic Literacy: The Uses of Teacher-Research in Developing a Writing Program. Ed. Katherine L. Weese, Stephen L. Fox și Stuart Greene. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1999.119-34.

Peacock, Louise Crossing the Delaware: O History in Many Voices. lllus. Walter Lyon Krudop. New York: Atheneum, 1998.

Peagler, T. Shane și Kathleen Blake Yancey. „Rezumatul ca gen: o bază retorică pentru compoziția în primul an”. Herrington și Moran 152-68.

Peters, Brad. „Gen, antigen și reinventarea formelor de conceptualizare”. Episcop și Ostrom 199-214.

Petraglia, Iosif. „Există viață după proces? Rolul științei sociale într-o disciplină în schimbare.” Kent 49-64.

Pukite, John. Un ghid de teren pentru porci: Cum să identifici și să apreciezi 36 de rase. New York: Penguin, 2002.

Purcell-Gates, Victoria, Nell K. Duke și Joseph A. Martineau. „Învățați să citiți și să scrieți text specific unui gen: rolurile experienței autentice și ale predării explicite.” Reading Research Quarterly 42 (2007): 8-45.

Quammen, David. Rinocerul boilerplate: Natura în ochii privitorului. New York: Scribner, 2000.

Ramage, John D. și John C. Bean. Ghidul Allyn și Bacon pentru scriere. Scurtă ed. Boston: Allyn and Bacon, 1997.

Reid, lan, ed. Locul genului în învățare: dezbateri curente. Geelong, Victoria, Australia: Centrul Universitar Deakin pentru Studii în Educația Literației, 1987.

Reiff, Mary Jo. „Medierea materialității și discursivității: etnografia critică ca învățare metagenerică”. Etnografia nelegată: de la teoria șocului la praxis critică. Ed. Stephen Gilbert Brown și Sidney I. Dobrin. Albany: SUNY P, 2004. 35-51.

-------. „Scriitori în mișcare, Motive de modelare, Critică motivantă și schimbare: O abordare de gen a predării scrisului.” Vandenberg, Hum și Clary-Lemon 157-64.

Richardson, Paul W. „Limba ca resursă personală și ca construcție socială: vederi concurente asupra pedagogiei alfabetizării în Australia”. Freedman și Medway, Learning 117-42.

Romano, Tom. Amestecarea genului, modificarea stilului: scrierea lucrărilor multigen. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, 2000.

------. „Predarea scrisului din interior”. Alfabetizarea adolescenților: Transformarea promisiunii în practică. Ed. Kylene Beers, Robert E. Probst și Linda Rief. Portsmouth, NH: Heinemann, 2007.167-78.

Rubin, Susan Goldman. Casa Galbenă: Vincent van Gogh și Paul Gauguin, unul lângă altul. Ilus. Jos A. Smith. New York: Abrams, 2001.

Russell, David. „Teoria activității și implicațiile sale pentru instruirea scrisului”. Receperea scrisului, regândirea instrucțiunii de scriere. Ed. Iosif Petraglia. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1995. 51-77.

Safire, William, „Cum să citești o coloană”. N ero York Times 24 ian. 2005. 25 sept. 2007 <http://www.nytimes.com/2005/01/24/opinion/24safirel.html?_r=l&oref=slogin>.

Schlosser, Eric. Fast Food Nation: partea întunecată a mesei americane. New York: Perennial, 2002.

Shafer, Gregory. „Engleza standard și comunitatea migranților”. Jurnalul englez 90.4 (2001): 37-43.

Smagorinsky, Peter și Michael W. Smith. „Natura cunoștințelor în compoziție și înțelegere literară: chestiunea specificității”. Review of Educational Research 62 (1992): 279-305.

Soliday, Mary. „Cartografierea genurilor de clasă într-un curs de știință în societate”. Herrington și Moran 65-82.

Sosnoski, James „Hiper-cititorii și motoarele lor de citire”. Pasiuni, pedagogii și tehnologii ale secolului XXI. Ed. Gail E. Hawisher și Cynthia L. Self. Logan: Utah State UP, 1999.161-77.

Puternic, William. Coaching Writing: Puterea practicii ghidate. Portsmouth, NH: Heinemann, 2001.

------. Scrieți pentru înțelegere: Împuternicirea învățării în zona de conținut, clasele 6-12. Boston: Pearson Education, 2006.

Tardy, Christine M. și John M. Swales. „Formă, organizarea textului, gen, coerență și coeziune.” Manual de cercetare asupra scrisului: istorie, societate, școală, individ, text. Ed. Charles Bazerman. Mahwah, NJ: Erlbaum 2007. 565-81.

Tremmel, Michelle. „Teoria genurilor, teoria narativă și ipoteze despre scrierea multigen”. Insulta. Michigan State U, 2003. Ann Arbor: UMI, 2003. 3100512.

Turner, Ami. Învățarea înotului: O memorie. New York: Scholastic, 2000.

Vandenberg, Peter, Sue Hum și Jennifer Clary-Lemon, eds. Relații, locații, posturi: Teoria compoziției pentru profesorii de scris. Urbana, IL: NCTE, 2006.

Williams, Joseph M. și Gregory G. Colomb. „Cazul pentru predarea explicită: de ce ceea ce nu știți nu vă va ajuta”. Research in the Teaching of English 27 (1993): 252-64.

Winchester, Simon. Profesorul și nebunul: o poveste despre crimă, nebunie și crearea dicționarului englez din Oxford. New York: Harper, 1999.

Wirtz, Jason. „Crearea de posibilități: încorporarea cercetării în scrierea creativă”. Jurnalul englez 95.4 (2006): 23-27.

Wolff, Virginia Euwer. Faceți limonadă. New York: Scholastic, 1993.

Wollman-Bonilla, Julie E. „Predarea scrisului de știință către elevii de clasa I: Învățare și recontextualizare gen”. Cercetare în predarea limbii engleze 35 (2000): 35-65.

Yancey, Kathleen Blake. Reflecție în sala de scriere. Logan: Utah State UP, 1998.

Yates, JoAnne. Control prin comunicare: ascensiunea sistemului în managementul american. Baltimore: Johns Hopkins UP, 1989.

Yolen, Jane și Heidi Elisabet Yolen Stemple. Fetele lup: un mister nerezolvat din istorie Illus. Roger Roth. New York: Simon și Schuster, 2001.

Autor

Fotografie de David Dean

Deborah Dean este profesor asociat de educație în limba engleză la Universitatea Brigham Young, unde predă cursuri de licență în predarea scrisului și a gramaticii, metode de predare a artelor limbajului pentru școlile secundare și clase de scriere în primul an și avansat. De asemenea, a predat cursuri postuniversitare în teoria și practica compoziției și a făcut multe prezentări la locai și conferințe naționale. Ea a predat anterior liceul și liceul în Washington, iar de când s-a mutat în Utah a fost voluntară ca profesoară la un liceu din localitate. Dean este autorul cărților Strategie Writing: The Writing Process and Beyond in the Secondary English Classroom (2006) și Bringing Grammar to Life (2007) și a publicat articole în numeroase reviste, inclusiv English Journal, Voicesfrom the Middle și Journal of Adolescent and Alfabetizarea adulților.

Această carte a fost scrisă în Palatino și Helvética de către Electronic Imaging. Tipul de liter folosit pe coperta a fost Bank Gothic.

Cartea a fost tipărită pe 50 lb. Williamsburg Offset paper de Midland Information Resources.

Dean, Deborah, 1952-

Teoria genurilor

Г'Чр'

Teoria genurilor

Teauhinc, Scrierea și Vederea

c ГЭГу genf1 ■ ■vhat you IЭ3^i'<'d IП COLIpqr;

Eu ■ , i ' IП

H ■ tn g:Í

: ' /rit■

I ■■>!/ i V -.. . ·ιί́ι; , a -me tl

le b ' _ ' ' ' .4

ti ' · ' ■ ■I · t ,..' E '■ ,1. (-

, '. ,:■E ':■

• ■ .'.i ■-

)f ¡.-1 < .· ■ ■ i . elf

• HI '1 '' ■ · I ;' ;' 1 1 În E

• I t I ! I)■ t . eu''' eu i

• »·!.■· e- ee :[i,my

• felurile noastre de a scrie potrivit pentru 'ituati' mele

• furnizați chei pentru înțelegerea cerințelor unice în situațiile de testare

• să ofere o bază solidă pentru instruirea multimedia

Deoarece teoria genurilor conectează .ottng și hfe. Aplicațiile Deanului oferă sugestii detaliate, pentru proiectele de clasă - cum ar fi * examinarea ar^ 1 și introducerile critice - care se mențin

experiența trăită a ludenților cu genurile Aceste activități variate pot fi m dificate f< r ; o varietate de clase (nivel și interese ale elevilor

Deborah Dean este profesor asociat de educație engleză -ti BгідЬнгп v.- I()nq Un ersity unde predă cursuri de licență tr the u , hiriq of

writing and piaтти, language arts tead inq method кя · < școala secundară și primul an și cursuri avansate de scriere Ea a predat anterior liceul și liceul în Washington și este autoarea cărților Strategie Writing fhe Writing Process și Bevono in the Secondar. Clasa de engleza

ISBN 97S-0-dl4. .84 2

780814

118412